

A PROVA BRASIL E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE

Alan Nascimento Rodrigues (UFCG)

e-mail: alanmsn10@hotmail.com

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Leandro da Silva (UFCG)

e-mail: luleandro@gmail.com

Introdução:

A Prova Brasil surge oficialmente em 2005 como parte da reordenação do SAEB, e acabou por aprofundar a política de avaliação no Brasil. Objeto de estudo da pesquisa desenvolvida durante o ano de 2018, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), a prova tem modificado significativamente o cenário da prática docente no Brasil (WERLE, 2011; IVO & HYPOLITO, 2015). Assim, investigamos as repercussões da PB em algumas escolas de Campina Grande, buscando entender como a avaliação externa repercute sobre o trabalho docente, muitas vezes impondo modelos educativos advindos dos interesses do mercado.

Segundo Vieira (2004), mudanças vêm ocorrendo no modo como o governo brasileiro tem conduzido as políticas educacionais: modelos que imprimem a lógica privatista que ergue o mercado como paradigma orientador da qualidade do ensino, tornando o ensino pragmático e pragmatizante (VIEIRA, 2004). Assim o autor vai dizer que o mecanismo prático adotado por essas políticas neoliberais está presente no chamado modelo de Gestão pela Qualidade Total (GQL)¹, implantada pelo governo federal desde o início da década de 1990. Segundo ele “É dentro desse contexto que se deve entender a reorganização do trabalho, a crise do estado, as orientações das políticas educacionais e a hegemonia da ideologia neoliberal, que promovem uma espécie de reengenharia nas culturas locais em favor das demandas do mercado globalizado.” (VIEIRA, 2004, p. 15).

Segundo Ivo e Hypolito (2015), as reformas educacionais que ocorreram no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, tem dado ênfase a currículos centralizados, forte

¹ Na educação esse modelo de Gestão pela Qualidade Total (GQT) ela se dar mediante a realização de avaliações em larga escala que deverão aferir a qualidade e competência estabelecidas pelo mercado, bem como pela criação de currículos homogêneos e homogeneizantes.

regulação por mecanismos de avaliação, criação de sistemas de avaliação padronizadas, políticas de indicadores, parcerias públicoprivado, descentralização admirativas, fomento a políticas para o magistérios fragilizados, são alguns dos indicativo do implemento desses políticas de mercado na educação escolar. Desdobrando um pouco mais sobre as diferentes formas de controle que incide sobre o trabalho docente frente às demandas da reordenação do estado, Segundo o autor os professores, no âmbito educacional, passam a ser cooptados mediante a apropriação dos discursos pelas políticas neoliberais em que o professor é o único responsabilizado, a supervalorização da técnica e rechaço ao erro, assim como também, pelo processo de subjetivação dessas políticas. Assim o autor vai dizer que:

E, nesse processo, o discurso pela qualidade total age tanto no campo administrativo-organizacional do processo do trabalho escolar e docente, quanto na reprodução de um ‘novo modelo disciplinar menos visível’ dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas traduzidas nas formas de GQT têm se orientado fortemente para a conformação (mercadológica) da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura. (VIEIRA, 2004, p. 37).

Neste sentido os professores procuram legitimar suas práticas a partir do arcabouço teórico neoliberal presente desde os discursos vinculados na televisão, que ditam até mesmo o perfil de professor ideal. Assim como também nas diretrizes curriculares que ditam como os professores podem agir (VIEIRA, 2014). Os professores são convencidos de que a qualidade e eficiência de seu trabalho deve ser aferida pelos ditames do mercado. Assim “A identidade requerida e os processos de identificação considerados legítimos são aqueles que identificam os agentes educacionais como consumidores, clientes, fornecedores.” (VIEIRA, 2004, p. 38). Ou melhor dizendo: são aqueles professores que melhor absorvem o modelo requerido pelas demandas a eles colocadas.

Considerando as questões postas acima procuraremos evidenciar mediante a análise documental, observações em escolas do Ensino Fundamental (5º anos) e eventos municipais de formação de professores, e a partir de ampla fundamentação teórica, procuramos entender de que modo a PB repercute no trabalho docente? Como as diretrizes e prescrições oficiais influenciam no trabalho do(a)s professore(a)s? Como reordena o trabalho do professor, mas também sua subjetividade?

Considerado, pois, as inquietações expostas acima, a presente pesquisa justifica-se e se ocupará em trazer algumas considerações a respeito da pesquisa desenvolvida no âmbito do

Pibic, a qual visa contribuir para os estudos na área na qual se concentra, a saber: política educacional brasileira, recortando, mais especificamente, o contexto de atuação de na rede municipal de Campina Grande – PB.

Desenvolvimento

Como vimos anteriormente, uma das formas de controle do trabalho docente recai diretamente através da implementação de políticas curriculares a nível nacional, que repercutem sobre modelos de organização do trabalho docente: currículos locais, formação de professores, meios de controle por meios de avaliações externas. Segundo Vieira (2006) essas políticas curriculares acabam por controlar o saber fazer docente, determinando aquilo que deve ser feito. Ball (2010) reconhece que essas políticas impostas aos professores fornecem modos de criar, de descrever e de ação docente.

Dessa forma entrevistamos membros da equipe gestora das escolas, assim como professoras em que percebemos como essas performances acontecem e se desdobram nas escolas, a partir do modo como elas percebem a Prova Brasil.

Ball (2006) entende que as mudanças implementadas pelo neoliberalismo não incidem apenas estruturalmente modificando formas de fazer, mas perpassa também a subjetividade dos indivíduos, modificando valores e concepções éticas. Com o intuito de perceber essas relações perguntamos na entrevista para as professoras e gestoras: “O que você entende por qualidade de ensino?” Uma delas respondeu “[...] as mudanças são bem-vindas, pois quando falamos em qualidade de educação temos a formação da pessoa como um todo em seus vários aspectos. [...]o que a BNCC está propondo hoje, especificamente indicando aquilo que devemos ensinar em cada idade, para a maturidade que a criança pode desenvolver” (Gestora 1, Escola A).

Para outra gestora, a qualidade [...] é uma questão bastante complexa, que envolve professores motivados com a questão de plano de cargos e carreira, mas também é preciso considerar o conjunto: estrutura, condições de trabalho e de aprendizado (comida, lazer, estrutura física), que comprometa todos escola e pais na educação. Tudo isso mexe com a questão da qualidade de ensino” (Gestora 2, Escola B).

Esses paradoxos velam a face do mesmo sistema que é de resistência, mas também é disciplinar (BALL, 2005, p. 39). Segundo ele, isso significa “[...] um novo modo de regulação social (e moral), que atinge profundamente e imediatamente a prática dos profissionais do

setor estatal reformando e re-formando sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais.” (BALL, 2005, p. 39). É nesse sentido que o educador explica o modo como a identidade das profissionais da educação acabam ganhando outros contornos, outras preocupações a partir “[...] da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes.” (BALL, 2005, 39).

As entrevistas revelam que a Prova Brasil modifica a metodologia utilizada em muitos momentos, pois as professoras afirmam que a forma que elas trabalham no ano de Prova Brasil é bem diferente nos anos em que não há Prova. Embora essas mudanças ocorram, elas são mais significativas nos anos de realização da Prova em que elas se sentem “saturadas”, “cansativas” e “técnicas.” Isso porque o ensino se resume ao que demanda as cobranças dessa política e elas têm que correr contra o tempo para dar conta de todos os descritores que a avaliação exige. “Acaba se perdendo o foco do ensino que tem a aprendizagem como centro. E aí você vai preparar o aluno para uma prova” (Professora 1, Escola A).

Conclusão

Foi possível concluir, a partir de nossas observações, que, assim como o Enem tem determinado os currículos do Ensino Médio, a Prova Brasil tem incidido diretamente nas propostas de ensino elaboradas pelas professoras da rede municipal de Campina Grande - PB. Mediante nossas observações percebeu-se vários discursos voltados à conformação do professorado a lógica neoliberal para educação, que incide em estreitamento do currículo escolar, pois incentivava-se as professoras a ministrar suas aulas tendo por base as Matrizes de Referência e Descritores da Prova Brasil, ocorrendo o que Bonamino e Sousa (2012) entendem por "potencial de direcionar o que, como e para quem ensinar" (p.86).

No momento em que entrevistamos professoras e gestoras de duas escolas da rede municipal, foi possível perceber que, além das resistências que ainda ocorrem, existe uma conformação que se naturalizou como parâmetro para ações da equipe gestora, assim também para as professoras. Essas reconhecem o caráter geral que o ensino deveria ter, mas acabam por submeter seu trabalho aos parâmetros exigidos para as avaliações externas que ocorrem todos os anos na rede uma alternância de um ano ser a Prova Brasil e em outro a ANA (municipal). Esses mecanismos acabam por modificar lentamente o modo como o professor passa a realizar seu trabalho, naturalizando cada vez mais um trabalho conformado às políticas de avaliação externa.

Ressalta-se que a rede municipal de Campina já se encontra em um processo de adequação da rede de ensino ao que reza os documentos e diretrizes nacionais e internacionais, de modo que muitas das ações e propostas que estão sendo implementadas, se baseiam nas avaliações e visam implantar um currículo municipal baseado na BNCC.

Referencias

- BALL, S. Educação Global S.A: as novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 03-23, 2002.
- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n.2, 2010, p. 37-55.
- BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, nº. 136, p.775-791, jul.-set., 2016.
- BONAMINO, Alicia. SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interface com o currículo da/na escola. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373 – 388, abr./jun, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2016.
- HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. **Campinas**, SP: Papirus, 1997.
- IVO A. A. HYPOLITO, A. M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007
- VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio Chamado Educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.
- WERLE, Flávia Obino Correia. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out. /dez., 2011.