

A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE COMO DESDOBRAMENTO DA RACIONALIDADE ECONÔMICA.

Rodrigues, Jean Douglas Zeferino; Rodrigues y Jean Douglas Zeferino.

Cita:

Rodrigues, Jean Douglas Zeferino; Rodrigues y Jean Douglas Zeferino (2014). *A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE COMO DESDOBRAMENTO DA RACIONALIDADE ECONÔMICA*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/491>

A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE COMO DESDOBRAMENTO DA RACIONALIDADE ECONÔMICA

Jean Douglas Zeferino Rodrigues - LOED UNICAMP

jeanzefer@gmail.com

Introdução

O intento deste artigo é demonstrar que a atual política de responsabilização docente da rede estadual paulista apresenta contornos de certa racionalidade econômica intrínseca ao processo de produção e reprodução das bases da sociedade capitalista sendo que tais pressupostos incidem diretamente no trabalho dos professores e na organização da escola. Para tanto, compreender as formas de gestão atual que operam sobre o trabalho docente requer considerar que o deslocamento dos princípios da gestão empresarial para o espaço educacional são fenômenos da própria expansão capitalista. Tentar compreender os processos educativos isolados do movimento de produção da própria sociedade é aventurar-se em caminhos que não apontarão para respostas coerentes ao movimento do real, ou seja, serão devaneios que não explicam a complexidade em que vivemos. Ao encontro, chama atenção a profunda subsunção das relações sociais aos pressupostos do capital, uma vez que

(...) é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma “entidade material” (...) – mas é, *em última* análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico. (...) Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZAROS, 2011, p. 96)

Não parece exagero afirmar então que os processos educacionais gerais não fogem a regra, sendo perpassados pela mesma lógica que comanda os demais segmentos da sociedade capitalista, ou seja, a produção e reprodução das condições de existência desta forma societária, ou seja, para que os objetivos metabólicos fundamentais do capital se realizem é preciso que a sociedade se sujeite às exigências de controle pelo capital (*IDEM*). A partir desse pressuposto Bruno (1997) afirma que a educação, assim como outras mercadorias, exige um custo de produção que por sua vez pressupõe processos de racionalização. Já Paro (1988) destaca que para buscar a finalidade última da produção capitalista, esta lança mão de uma

profunda racionalidade tanto dos recursos materiais como conceituais que se orientam para a obtenção máxima do capital. Ainda segundo o autor, os preços mais competitivos e o aumento da produção se originam do aumento da produtividade do trabalho, do melhor aproveitamento da matéria-prima, do uso qualificado dos instrumentos de produção, assim como o aperfeiçoamento fabril e a divisão social do trabalho voltado para a produção máxima.

Porém, em grande parte, é sobre a gestão do trabalho que a racionalidade econômica incide. Braverman (1981) destaca que o trabalho humano é mais do que um simples produtor de excedentes na produção, pois o que o diferencia é seu caráter inteligente e proposital garantindo dessa forma infinita adaptabilidade e produzindo as próprias condições culturais e sociais para a ampliação da produtividade ao passo que o excedente possa ser ampliado. Ainda conforme o autor

Do ponto de vista do capitalista, esta potencialidade multilateral dos seres humanos na sociedade é a base sobre a qual efetua-se a ampliação do seu capital. Ele, portanto, empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a põe em ação. Os meios que ele utiliza podem variar desde o obrigar o trabalhador a jornada mais longa possível, como era comum nos inícios do capitalismo, até a utilização dos mais produtivos instrumentos de trabalho e a **maior intensidade deste**. Seja como for, sempre com vistas a produzir a partir do potencial inerente à força de trabalho o mais valioso efeito sobre o trabalho, porque é isto que lhe renderá o maior excedente e assim o maior lucro. (*IDEM*, p. 58 grifos meus)

Entretanto, o capitalista ao comprar o tempo de trabalho deposita sua projeção de produção em uma suposta potencialidade da força de trabalho de modo que essa qualidade humana torna-se tanto sua possibilidade de produção infinita como seu maior problema. Isto é, “o que ele compra é infinito em *potencial*, mas limitado em sua *concretização* pelo estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, por suas condições sociais gerais sob as quais trabalham (...)” (*IDEM*, p. 58 grifos do autor). A situação se apresenta como antagônica, ou seja, sendo o trabalhador obrigado a vender sua força de trabalho a outro este entrega, ao mesmo tempo, seu interesse, deslocando a responsabilidade pelo processo (controle) de trabalho ao capitalista.

Torna-se portanto fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Essa transição apresenta-se na história como a *alienação progressiva dos processos de produção* do trabalhador; para o capitalista, apresenta-se como o problema da *gerência*. (BRAVERMAN, 1981, p. 59, grifos do autor)

Antunes (2005) atento às mudanças ocorridas no modo de produção sugere que há uma necessidade intrínseca em racionalizar o *modus operandis* da empresa e, conseqüentemente, dos trabalhadores aos desígnios promovidos pelo processo de competição e concorrência mundial. Isto porque, segundo o autor,

“(...) o capital pode reduzir muito, mas não pode eliminar completamente o trabalho vivo do processo de criação de mercadorias sejam elas materiais ou imateriais, ele deve, além de incrementar sem limites o trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico, aumentar a produtividade do trabalho de modo a **intensificar as formas de extração do sobretrabalho (da mais-valia)** em tempo cada vez mais reduzido. (ANTUNES, 2005, p. 27, grifos meus)

Tanto Braverman (1981) que faz sua análise a partir de uma conjuntura econômica pautada, ainda, sobre os marcos transitórios do fordismo/pós-fordismo como Antunes (2005) que centra sua reflexão nas consequências deste último, ou seja, o pós-fordismo, parecem indicar uma necessidade latente e imensurável do capital em ocupar espaços e formas que permitem uma maior produção de mercadorias e, conseqüentemente, um aprofundamento da lógica, do fio condutor que permeia as relações de trabalho da atual fase do capitalismo moderno. Diante a necessidade intrínseca do capital em produzir e reproduzir-se é possível destacar que é o trabalho e suas formas de organização que ocupam centralidade. Oman (1994 apud CHESNAIS, 1996) chama a atenção que embora avanços tecnológicos e políticas de desregulamentação de mercados impulsionaram a globalização a partir da década de 1970 o que pode ser compreendido como essencial é a transformação na forma de organização do trabalho. Vasapollo (2007) em caminho semelhante afirma que a concorrência entre os mercados toma como base a qualidade do produto e a qualidade do trabalho como elementos centrais para a competitividade entre as empresas. Nesse sentido,

Está se consolidando uma lógica econômica-produtiva diferente, baseada em uma nova acumulação generalizada, que inclui mais e diversos modelos de produção e organização do trabalho que os processos produtivos precedentes, mas que convive com os modelos de tipo industrial, tendo em seu centro o trabalho dependente, assalariado, com lógicas cada vez mais desenfreadas de exploração, com **extração maciça da mais-valia absoluta e relativa**. (VASAPOLLO, 2007, p. 11, grifos meus)

Pode-se perguntar o que as mudanças no mundo do trabalho a partir de uma lógica sem limites de exploração do trabalho têm a ver com a responsabilização docente e a organização do cotidiano escolar? O artigo parte do pressuposto de que é a partir desses elementos, ou seja, da necessidade da produção e reprodução constante da lógica capitalista que é possível compreender, para além do fenômeno imediato, a importância aferida à escola, à educação e aos processos de regulação que ganham força atualmente. É possível afirmar que a escola hoje recebe atenção muito maior das instituições representantes do capital, sejam os grandes conglomerados econômicos, os organismos multilaterais ou governos simpáticos aos pressupostos e princípios econômicos predominantes.

Em consonância com as afirmações de que a qualidade da mão de obra tornara-se um diferencial na concorrência entre os mercados (CHESNAIS, 1996; VASAPOLLO, 2007), é a partir da década de 1990 que a formação de determinadas “competências e habilidades” para os futuros trabalhadores tornam-se foco das reformas educacionais proliferadas mundialmente. Isto porque baseadas na perspectiva de acirramento do processo de globalização competitiva entre os países e de mudanças significativas no mundo produtivo a lógica proveniente previa uma necessidade de formação educacional e profissional específica para as novas demandas. Reformar os sistemas de ensino e impingir-lhe novas características tornava-se imprescindível para que os países não perdessem posições na acirrada corrida econômica.

Para tanto, os organismos internacionais (OI) desempenharam papel decisivo na disseminação de um conjunto de ações sugerindo a diversos governos as medidas que deveriam tomar frente às necessidades originadas pelas mudanças do mundo produtivo, a globalização, a extrema competitividade mundial. Constituindo-se como base segura e técnica - e pretensamente neutra - capaz de orientar a inserção dos diversos países na rota do progresso capitalista mundial, proliferaram reuniões, conferências, congressos, publicações e outras inúmeras iniciativas que influenciaram uma série de reformas e medidas em países espalhados pelo globo, notadamente os da periferia.

Entre os inúmeros OI o Banco Mundial ocupa lugar de destaque, pois configura-se como grande indutor de reformas sendo que a instituição apresenta em sua coluna vertebral orientações e programas que subordinam a educação aos princípios da racionalidade econômica. Os pressupostos econômicos são aplicados à educação e a língua oficial se traduz na comparação entre os custos e os benefícios, ou seja, a técnica que vale é a que possibilita atingir o resultado perseguido com o menor custo possível, desde que possibilite, é claro, aumento no rendimento (SOUZA, 1999). Não é exagero destacar que

A racionalização sistêmica introduzida pela nova organização do trabalho diminui os espaços de liberdade que possam existir entre o trabalho prescrito e o trabalho realmente executado, pois são reduzidos ao máximo todos os componentes indetermináveis, sujeitos a julgamento e enfatizados os passíveis de codificação, padronização e transferência. (MACHADO, 1994, p. 180 *apud* ZANARDINI, 2006, p. 64)

Considerando que a escola é uma instituição central na produção de capital humano (FRIGOTTO, 1996) para as demandas econômicas ela passa a respirar uma lógica que segundo Laval (2004) faz com que a nova instituição escolar se fundamente na subsunção mais clara e direta à razão econômica, de maneira que nessa “nova perspectiva” a escola só ganha algum sentido quando é colocada a serviço das empresas e da economia. Nesse

movimento, pode-se afirmar que as redes escolares públicas passam por um profundo processo de adaptação

(...) às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução dos custos e de tempo. (...) O controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso de parcerias) passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo. (BRUNO, 1997, p. 40 e 41)

Como exemplo, tomamos o último relatório do Banco Mundial, (WORD BANK, 2011) comumente citado como Estratégia 2020 que é um esforço da instituição em reafirmar a educação na perspectiva do capital humano, aprofundar os processos de responsabilização nos domínios públicos e, é claro, através da privatização, estabelecer e consolidar parâmetros societários fundados nos valores do mercado (RODRIGUES; OLIVEIRA; 2013). É argumento comum dos reformadores empresariais que a razão da falta de qualidade da educação diz respeito ao gigantismo do Estado e sua morosidade, ineficiência e suscetibilidade à corrupção no oferecimento dos serviços públicos (direitos compreendidos como serviços a serem explorados). Para tanto, na busca da referida “qualidade da educação” é proposto, dentro da racionalidade econômica discutida, a inserção de inúmeros mecanismos de gerenciamento das ações implementadas e dos resultados obtidos. Segundo Laval (2004, p. 188)

Se não se pode mais aumentar os recursos por causa da redução desejada das despesas públicas e das retiradas obrigatórias, o esforço prioritário deve incidir sobre a gestão mais racional dos sistemas escolares graças a uma série de dispositivos complementares: a definição de objetivos claros, a coleta de informações, a comparação internacional dos dados, as avaliações e o controle das mudanças. Em suma, pela importação da abordagem do gerenciamento, se deveria passar, como na indústria, das técnicas de produção de massa a formas de organização fundamentadas no “caminho da qualidade”.

Sistematizando os mecanismos de responsabilização docente da SEESP

Tomando como base as reflexões fundantes contidas anteriormente, ou seja, da relação que se estabelece entre as demandas do capital, sua lógica intrínseca de produção e reprodução (extração da mais-valia) e a centralidade que a escola e a educação de modo geral ocupam como formadora de capital humano serão analisadas as iniciativas promovidas pela

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), mais especificamente, as que se apresentam como políticas de responsabilização docente (*accountability*). A SEESP conta com inúmeros programas que buscam dar prosseguimento às mudanças nos sistemas escolares segundo orientações de organismos multilaterais e entidades representativas dos interesses do empresariado (RIBEIRO, 2008; RODRIGUES, 2010; SOUZA, 1999; ZANARDINI, 2006,). Entre as principais ações destacam-se segundo Rodrigues (2011): Programa de Qualidade da Escola – PQE, de 2008; Bonificação por Resultados – BR, de 2008; Sistema de Promoção por Mérito aos Integrantes do Quadro do Magistério; de 2009. No entanto, cabe acrescentar a importância que atualmente ocupa o SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento da Educação do Estado de São Paulo de 1996, uma vez que as políticas de responsabilização baseiam-se nos resultados dos alunos. Abaixo, será apresentado um breve resumo de cada programa da SEESP.

O Programa de Qualidade da Escola - PQE

Iniciativa lançada em 2008 tem como foco avaliar as escolas anualmente verificando a qualidade do serviço oferecido ao mesmo tempo em que propõe metas no sentido de aprimorar a qualificação do ensino. O programa que se alinha aos propósitos do movimento empresarial “Todos Pela Educação” estipulou metas a serem atingidas até 2030. Eixo central do programa, o IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é um indicador que mede a qualidade da escola e sua função reside em “(...) apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista.” (SÃO PAULO, p.2).

A Bonificação por Resultados - BR

O conhecido “bônus”, normatizado e instituído através da Lei Complementar de nº 1078, de 2008, seguindo a lógica meritocrática foi instituído visando a melhoria contínua e o aprimoramento da qualidade do ensino público do Estado de São Paulo. Para efeito da aplicação da BR, são considerados dois fatores: as metas, que sugerem o valor a ser alcançado em cada um dos indicadores, sejam globais ou os específicos; e o índice de cumprimento de metas, que se referencia como a relação percentual estabelecida entre o valor que foi alcançado no processo de avaliação e a meta fixada previamente.

O Sistema de Promoção por Mérito aos Integrantes do Quadro do Magistério

A Lei Complementar nº 1097 de 27 de outubro de 2009, institui o sistema de promoção por mérito para os integrantes do quadro do magistério paulista atrelando a evolução salarial do professor ao desempenho em exames aplicados anualmente criando um sistema de diferenciação por mérito. Em outras palavras, o servidor terá sua evolução funcional desde que comprove, através de exame, as “novas competências” adquiridas. Através de uma prova de conhecimentos a SEESP tem como objetivo verificar a competência do professor com relação aos conteúdos associados ao seu campo de atuação premiando com evolução pecuniária os 20% mais bem classificados.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP

O SARESP, criado em 1996 tem por finalidade estabelecer uma política de avaliação externa com abrangência estadual. O Saresp, baseado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) permite a obtenção de informações sobre a rede escolar através do rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio a fim de subsidiar a gestão educacional no estado (RIBEIRO, 2008). Entretanto, destaca-se principalmente a utilização das informações geradas pela avaliação em larga escala como fundamento para processos de responsabilização, como é o caso bonificação por resultados que atrela o desempenho dos alunos em exames de proficiência a remuneração variável aos professores.

Responsabilização docente: algumas implicações

O conjunto de programas promovidos pela SEESP além de estabelecer profundas semelhanças aos pressupostos de inúmeros organismos multilaterais ocasiona sérias implicações para o trabalho docente. São claros os indícios do que Freitas (2012) denominou de uma concepção neotecnicista de educação. A concepção justifica-se uma vez que se parte de uma pretensa neutralidade, à luz da racionalidade, eficiência e produtividade. O autor ainda reforça que os “‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados” induzem “processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições)” (FREITAS, 2012, p. 383), caracterizando em perda de autonomia da escola à medida que se traduz em maior responsabilização do professor e no fortalecimento do nível central como condutor da direção política da reforma.

Segundo Freitas (2012) o neotecnicismo estrutura-se em três grandes categorias: responsabilização (accountability), meritocracia e privatização. Um sistema de

responsabilização organiza-se em torno de avaliações padronizadas para estudantes, publicização dos resultados do desempenho da escola e prêmios e punições (*IBIDEM*), o que caracteriza o componente da meritocracia presente nas formulações dos mecanismos de responsabilização. Traçando um paralelo com a política educacional paulista tem-se: o SARESP como avaliação padronizada, o Boletim da Escola como instrumento publicizador e o “bônus” que desempenha o papel punitivo e de premiação; respectivamente. Souza (1999, p. 108) em pesquisa sobre a política educacional paulista já demonstrava que a SEESP na busca por certa qualidade educacional partia do pressuposto de que a crise educacional apresentava outros elementos que se aglutinavam na ausência de mecanismos de controle social e econômico.

Portanto, a centralidade deveria ser deslocada dos processos educativos para a racionalização dos custos do oferecimento da educação escolar (funções administrativas e de gestão). Mesmo considerando que o estudo teve sua abrangência no período abordado entre 1995 até 1998 é possível afirmar que tais pressupostos, atualmente, não só foram mantidos como aprofundados. Embora o deslocamento simples e mecânico das consequências das relações degradantes do trabalho de um segmento para outro seja um movimento a ser evitado devendo-se respeitar certas particularidades metodológicas, é possível afirmar que o trabalho docente não escapa às mudanças ocorridas nas esferas mais amplas e gerais das formas de gestão e aprofundamento do controle sobre o trabalho. Acerca das mudanças e dos processos de racionalização da gestão chama a atenção o fato de que

(...) quando o olhar se volta para a (de)sociabilidade contemporânea no mundo produtivo: quanto maior é a incidência do ideário e da pragmática na chamada “empresa moderna”, quanto mais racionalizado é seu *modus operandi*, quanto mais as empresas laboram na implantação das “competências”, da chamada “qualificação”, da gestão do “conhecimento”, **mais intensos parecem tornar-se os níveis de degradação do trabalho.** (ANTUNES, 2005, p. 18, grifos meus)

Inúmeros estudos (BARBOSA, 2011; SOUZA, 2008; RAVITCH, 2011) apontam que a utilização de mecanismos de controle sobre o trabalho docente (políticas de responsabilização) implicam em repercussões negativas para os professores. Abaixo serão caracterizadas um conjunto de implicações surgidas após a implementação dos diversos programas e medidas do governo estadual paulista. Serão destacadas especificamente as implicações provenientes das medidas que atrelam o desempenho dos professores – verificados e medidos pelo desempenho dos alunos no SARESP, à possibilidade de recebimento da Bonificação por Resultado (BR). A articulação entre IDESP e a BR possibilita ao Estado formas de persuasão e controle do trabalho docente já que o IDESP indica quem serão os premiados/punidos com o recebimento/ou não da BR. Este processo parece simples,

mas a pesquisa indicou que a partir das diversas ações implementadas pela SEESP a escola, gradativamente, incorpora determinados princípios gerenciais passando a utilizá-los como parâmetros de análise e releitura para a condução de seus trabalhos. Entre as quais se destacam:

- 5º ano (antiga 4ª série): foco das políticas de desempenho

A partir das entrevistas nota-se claramente que o 5º ano (ensino fundamental) torna-se o centro das cobranças, das verificações, dos julgamentos e das fiscalizações pelos próprios pares. Isso ocorre uma vez que todos os profissionais da escola dos anos iniciais dependem do desempenho destes para receberem/ou não a BR. As falas das professoras esclarecem a situação:

A única coisa que tenho para te dizer é que o professor de 4ª série é o que é mais pressionado. (...) Só que quando chega na 4ª série até servente fala “olha, tem que fazer acontecer, porque se não nosso bônus vem baixo” (...). (Professora 2C). Olha, eu já tive brincadeiras assim “olha eu quero ganhar meu bônus, trabalha direitinho com seus alunos” (Professora 3E). (Fala de professores extraída de RODRIGUES, 2010, p. 156)

E aí a gente estava falando sobre as metas que estão difíceis, essas metas porque desestimulam, aí ela disse que isso é para vocês PEB I, pois a nossa está pertinho. Acabei pensando que parece outra escola, cada um cuida de sua meta né.. Então fica um clima meio estranho e isso prejudica tanto professor quanto o aluno. (Fala de professores extraída de RODRIGUES, 2010, p. 159)

O que eu vejo de negativo e de dificuldade é ter que cumprir meta, meta, meta, está parecendo um formigueiro, se você não trabalhar você é excluído do meio. (...) Tiveram discussões mais com tom de cobrança do que pontuando o que foi válido e o que deixou de ser atendido. Foi mais uma cobrança impondo, fazendo comparações entre as salas, uma discussão que marca né. Então a discussão não ficou no índice em si, de pontuar números, mas sim em colocar que a 4ª série da fulana foi melhor que a outra sala que ficou além do esperado. (Fala de professores extraída de RODRIGUES, 2010, p. 159)

Lógico, tem essa bendita dessa meta, eu acho que tudo gira em torno dessa meta também. Você tinha assim, principalmente nessa escola, todo mundo é compromissado com a escola, entendeu. E todo mundo fazia o melhor possível, mas a partir do momento que foi colocado a meta, até a gente se cobra, independente de coordenação, de direção, o próprio professor se cobra. (Fala de professores extraída de RODRIGUES, 2010, p. 159)

- Visibilidade positiva/negativa

Um dos objetivos da política é a mudança do comportamento. Para tanto, lançam mecanismos que se baseiam a partir de elementos como o atrito, a comparação, o julgamento, a classificação, a publicização de resultados, entre outros. Pode-se afirmar, segundo os dados

pesquisados, que a SEESP ao divulgar o IDESP das escolas e o desempenho dos professores no Boletim da Escola e entre os professores da unidade, respectivamente, acabou criando uma “imagem” da escola e dos professores, uma visibilidade, podendo ser ela positiva ou negativa. Ao tornar público os resultados obtidos observou-se o estímulo à competitividade entre escolas e professores sendo que, em toda competição há os que “triunfam” e os que “perdem”. A política de responsabilização da SEESP legitima tal perspectiva premiando o triunfo daqueles que atingiram as metas não só com valores maiores da BR, mas estimulando a visibilidade perante seus pares.

Para começar foi feito uma faixa bastante grande para colocar lá no portão da escola para mostrar que a escola atingiu, mostrando para a comunidade que alcançou 120% da meta. Agora a coordenadora pede “pelo amor de Deus não deixa o índice cair” porque a meta é maior. Eles nunca estão contentes, querem sempre mais. Eles falam direto na HTPC. As reuniões são voltadas diretas para o IDESP, pois o medo de cair é muito grande (Professora 2C). Mas tem escola que colocou no jornal e fez outras coisas. (Professora 3F, sobre as ações efetuadas pelas escolas acerca dos resultados alcançados) (Fala de professoras extraída de RODRIGUES, 2010, p. 156)

A questão é o bônus que está pegando. A preocupação é de que se você não tiver aquele rendimento com o aluno, mostrar estatística de aprovação por escola, agora não é mais por escola, é por professor. O professor tem que ter o destaque e eu vejo que esse destaque está deixando muito professor instável porque essa sensação psíquica até da gente acaba influenciando na prática docente porque por mais que você se desdobra você acha que nunca está fazendo o melhor, você está fazendo porque? Você não está fazendo por vontade própria, é uma coisa muito jogada, é como se você tivesse que fazer uma caminhada e se você não atingir o percurso você não tem uma refeição por exemplo. Fala de professoras extraída de RODRIGUES, 2010, p. 158)

A meta é uma preocupação, a escola tem que se atingir uma determinada meta. Aqui o que estava previsto para nós, nós atingimos, então esse ano já foi bem maior. E ficam tanto a gente como os alunos naquela expectativa, vai conseguir, não vamos? Então trabalha, faz de um jeito, faz do outro, usa o Ler e Escrever, a gente usa outros meios também para chegar nessa meta, entendeu? Fala de professoras extraída de RODRIGUES, 2010, p. 158)

Mas eu já tive casos assim, não nesta escola, mas colegas de trabalho foram submetidas em situação de constrangimento porque a escola não atingiu a meta. Fala de professoras extraída de RODRIGUES, 2010, p. 160)

Não sei, eu acho que até concordo que se faça a avaliação, mas não teria essa cobrança e a divulgação dos resultados. Isso é complicado porque acaba deixando determinadas escolas discriminadas, sabe. Não sei se isso daí vai servir de alguma coisa lá em cima. Fala de professoras extraída de RODRIGUES, 2010, p. 160)

- “Migração” docente

A instituição de índices de desempenho por escolas acaba classificando as unidades segundo sua capacidade de atingir as metas propostas. Nessa perspectiva a boa escola torna-se a organização eficiente que produz resultados. Essa constatação está gerando uma situação preocupante do ponto de vista pedagógico. As professoras entrevistadas revelaram um movimento de “migração” de professores, ou seja, diversos profissionais estão buscando lecionar em escolas cuja possibilidade de receber a BR seja maior. Desse modo, as escolas que supostamente apresentam menores condições para atingir a meta acabam sendo colocadas em segundo plano pelos professores nos processos de atribuição de aulas.

Aqui ela inspira desânimo. Gera competição, tanto é que se você conversar com as professoras elas falam para sair daqui, pois não vou ganhar bônus. Então ao invés de tentar mudar sou eu que tenho que sair daqui? O que vamos fazer para resolver os problemas daqui? Mudar de escola? É transferir? Tem que trabalhar para mudar as coisas aqui. Fala de professoras extraída de RODRIGUES, 2010, p. 162)

Tomei conhecimento que lá (o índice da escola que ela leciona) é baixíssimo, mas não vai atingir o patamar que eles querem de jeito nenhum! (...) O pessoal falava que se alguém quisesse bônus aqui desiste porque aqui vai ter acho que não sei quantas salas de PIC ano que vem. Falaram em 9 (nove) salas de PIC, entre 3ª e 4ª séries. Fala de professoras extraída de RODRIGUES, 2010, p. 162)

Considerações finais

A política educacional paulista e, no caso, os programas de responsabilização docente, tornaram-se os instrumentos de controle sobre o trabalho do professor na busca pela “sanha” da eficácia e da eficiência. Tempo, custo e o rendimento para a formação da massa trabalhadora são elementos norteadores da política atual. Não é possível compreender a “alma” da política educacional se a deslocarmos de uma análise que esteja inserida nos fios que agitam os interesses do próprio movimento de produção e reprodução da sociabilidade capitalista e de sua intrínseca racionalidade econômica. Portanto, a reforma da educação tem “(...) como significado principal, razão final, a concorrência mundial dos capitalismo. Sua manifestação é a presença e a força ampliada dos experts, dos administradores, e dos “calculadores” que tendem a monopolizar a palavra legítima sobre a educação.” (LAVAL, 2004, 189).

Para finalizar, Paro (1988) afirma que a racionalidade no modo de produção capitalista atingiu um nível de aperfeiçoamento na busca de seus objetivos (particulares e não universais)

com tamanha precisão, rapidez e economia não imagináveis tempos atrás. As políticas de responsabilização docente se colocam como instrumento de uma racionalidade articulada às demandas de produção e reprodução da sociabilidade burguesa ao exercerem o controle do trabalho do professor, condicionar sua atividade pedagógica a pressupostos curriculares definidos, gerar competitividade como mecanismo de qualidade, e, é claro, proporcionar uma educação de baixa qualidade social para as camadas populares evidenciando um projeto não só educativo, mas também societário.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. (Tese em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BRAVERMAN, Henry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In. OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de ensino. **Educação e Sociedade**. vol. 33, nº.119, Campinas Apr./June 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MÉSZARÓS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

PARO, Vítor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

RAVITCH, Daiane. **Vida e morte do grande sistema escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre. Sulina, 2011.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo.** 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

RODRIGUES, J. D. Z. Algumas implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental. **Seminário Estadual da ANPAE**, IX. São Paulo, Anais. 2009.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental.** 2010. 258 f. (Dissertação em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

RODRIGUES, J. D. Z. A política de avaliação dos professores no estado de SP: sistematizando os mecanismos de controle sobre o trabalho docente. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL**, III. 2011, Rio Claro. Anais. GREPE, 2011, 798 p.

RODRIGUES, J. D. Z.; OLIVEIRA, S. B. A responsabilização docente na Estratégia 2020 do Banco Mundial. **Encontro Brasileiro da Rede Estrado: trabalho docente e políticas de responsabilização**, VII. 2013, Vitória. Anais.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de qualidade da escola.** Nota técnica. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnicaPQE2008.pdf>. Acesso em 10 de mar. de 2009.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2008/lei%20complementar%20n.1.078,%20de%2017.12.2008.htm>. Acesso em: 10 jan. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar 1.097, de 27 outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do QM da SEE. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.097,%20de%2027.10.2009.htm>. Acesso em: 10 jan. 2009.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? Revista Retratos da Escola. V. 2 N. 2/3. 2008. Acesso em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/126/229>

SOUZA, Aparecida Néri de. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente.** 1999. 203 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VASAPOLO, Luciano. **Por uma política de classe:** uma interpretação marxista do mundo globalizado. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WORLD BANK, **Learning for all:** investing in people’s knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020. Washington: The World Bank Group, 2011.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. 163 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.