



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9385 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT09 - Trabalho e Educação

AVALIAÇÕES AMPLAS: GERENCIALISMO, RESPONSABILIZAÇÃO E A QUALIDADE DE VIDA DO DOCENTE

Welton Cardoso Junior - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL SUDOESTE BAHIA

Berta Leni Costa Cardoso - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL SUDOESTE BAHIA

AVALIAÇÕES AMPLAS: GERENCIALISMO, RESPONSABILIZAÇÃO E A QUALIDADE DE VIDA DO DOCENTE

RESUMO

Este artigo propõe analisar efeitos gerencialistas e de responsabilização das avaliações acadêmicas em ampla escala no Brasil sobre as dimensões da qualidade de vida do docente, em breve diálogo com autores envolvidos com essas temáticas. Essas avaliações amplas são instrumentos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem verificadores quanto aos seus resultados almejados. Esses instrumentos se prestam para nortear os docentes nas questões pedagógicas, em prol da formação de indivíduos capazes para o exercício de sua cidadania plena. Contudo, nos atuais formatos gerencialistas nacionais, os respectivos instrumentos conduzem este processo de maneira a atender interesses diversos, impondo-se sobre os espaços de autonomia do docente. Nesse sentido, o artigo propõe a reflexão e o alerta de que estes instrumentos, em prática, além do cerceamento da autonomia, ampliam o nível de responsabilização dos docentes e conseqüentemente, impactam na qualidade de vida desse sujeito.

Palavras-Chave: Avaliações Amplas; Gerencialismo; Responsabilização; Qualidade de Vida; Docente

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação nacional tem ocorrido uma valorização de instrumentos de aferição de qualidade principalmente por meio de avaliações aplicadas a amplos contingentes da população escolar, cujos resultados organizados têm sido considerados como fidedignos em relação aos diversos elementos educacionais (BAUER; ALVARSE; OLIVEIRA, 2015). As constantes aferições de desempenho acadêmico tangendo o ambiente de ensino-aprendizagem aparecem como uma realidade preocupante.

Como resultado das avaliações em ampla escala são produzidos dados quantitativos que são assimilados pelas mídias de opinião pública, muitas vezes, como verdades inquestionáveis e fielmente interpretativas dos sistemas educacionais. Observando a questão, Esquinsani e Dametto (2016) demonstram que a partir das avaliações são produzidos comentários e opiniões públicas que marcam os sujeitos alvos dessas pesquisas, sejam os gestores, os professores ou os alunos. Essas opiniões, quase sempre, propõem condutas,

objetivos e prioridades. Elas reforçam algumas práticas, mas, constroem outras.

Na medida em que são estabelecidos subsídios em prol dos resultados obtidos nessas avaliações e, pela maneira uniforme e ranqueada com que são tratados, um efeito adverso parece ser experimentado quando não ocorre o êxito. O docente pode ficar dividido entre a sua missão funcional pela educação holística dos indivíduos e as cobranças por resultados positivos nessas avaliações. Diante desses novos patamares de responsabilização, pode ocorrer uma sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, os docentes podem perder a sua qualidade de vida. Este artigo propõe analisar os efeitos pedagógicos das avaliações acadêmicas em ampla escala nos formatos gerencialistas brasileiros atuais, impactando pela maior responsabilização e, conseqüentemente, afetando a qualidade de vida dos docentes.

AS AVALIAÇÕES AMPLAS E O GERENCIALISMO EDUCACIONAL NO BRASIL

No Brasil, além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), da Prova Brasil e das avaliações estaduais, temos ainda outros instrumentos de avaliação em ampla escala aplicados por instâncias da gestão pública federal e com abrangência nacional. Como exemplo disso, podem-se citar a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por exemplo, é calculado pelos resultados do Saeb e do fluxo escolar. A proposta dessas avaliações é a de que se prestem para a verificação da qualidade da educação em relação a diferentes objetivos e em diferentes ciclos de ensino (SAVIANI, 2018).

A questão atual é que as avaliações têm sido transmutadas em sua finalidade originária, tratadas muitas vezes apenas por suas metas. As avaliações nesse formato podem exercer um poder de controle sobre as bases curriculares e, dessa forma, perfilar as supostas ordens de importância para atender aos interesses da lógica que as direcionam através desses imperativos de suficiência ou de competência. Não é difícil localizar atos administrativos com uma lógica política e mercadológica que estimulam as partes do sistema que atingem os desempenhos ensejados. Da mesma forma são percebidas acintosas ou veladas retaliações às partes que não atingem ou não se curvam a tal lógica de resultados quantitativos.

O que parece é que o desempenho nessas avaliações se tornou um sinal de êxito ou não dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois os estados brasileiros já vinculam incentivos financeiros a estas avaliações. Essa bonificação passa então a ser destinada aos que alcançam as metas de desempenho determinadas pelos governos, que por sua vez, captam os seus dividendos políticos. Nesse sentido, os resultados dessas avaliações passaram a ser gerenciados pelos governantes e empreendedores como conquistas próprias ou metas produtivas.

Para Cabral Neto (2009), essa lógica de gerencialismo está em consonância com o paradigma ou modelo de “Estado-empresário” que busca promover concorrência e competitividade nos serviços públicos, delegando à sociedade a cobrança por resultados sobre os docentes e diretores de escolas, mas que se metamorfoseia como gestão democrática, participativa e em outras falsas aparências de modernização da gestão educativa. Dessa forma, a pressão do sistema educacional aumenta sobre os seus interlocutores.

Os instrumentos quando apoderados pelo interesse atípico ferem a liberdade de cátedra, a dignidade do docente e maculam a sua motivação e resiliência. Podem afetar o seu bem-estar laboral e, conseqüentemente, a sua qualidade de vida. Evocando a dominação social prelecionada por Weber (1999) nesse contexto, pode-se entender que existe um movimento na história da humanidade de complexificação das relações sociais, pois quanto mais pessoas, menos afeto e menos tradições estarão envolvidas nas ações sociais e assim mais

impessoalidade se desenvolve. Weber ensinou que uma das consequências de uma vida menos afetuosa seria a retirada do encanto do mundo. Assim passamos a considerar esta questão.

RESPONSABILIZAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA DO DOCENTE

Para Maciel e Dias (2018), o sistema de avaliação ganha espaço nas políticas atuais com ênfase na competitividade por metas e classificações por desempenhos. Ao docente é dada a responsabilidade dos ranqueamentos escolares para que os justifiquem perante as diversas instâncias hierárquicas e a comunidade educativa, principalmente os pais e os próprios alunos. O docente passa a ser confrontado com as constantes mensagens midiáticas em si personificadas. Para Afonso (2009), esta desmedida responsabilização induz o individualismo competitivo e a sobrevivência dos supostamente mais aptos, chamando o contexto de “Neodarwinismo” da Educação.

Nesse mesmo contexto, Cerdeira, Almeida e Costa (2014) reportaram diversos efeitos a que consideraram como “perversos”. Esses autores encontraram dados de evasão escolar associados a políticas de responsabilização devido à mudança do foco das aulas para o treino das provas ao invés do foco no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, relatam investimento especial somente em alunos com chance de elevar o desempenho, com estímulo inverso para que alunos com baixo desempenho faltem às provas.

Para Cardoso Júnior, Cardoso e Nunes (2021), é nessa seara de perda de autonomia que o docente vai sendo oprimido. Restritos e exaustos, resignam-se à competição que os objetam e os controlam. Os docentes afetados pelo aumento de exigências em relação à sua qualificação e à sua competência, sem se reconhecer enquanto unidade, alienam-se, passam então a disputar entre si, submetendo-se, portanto, a uma vulnerabilidade de classe. Ocorre a derrota docente no campo da política e da ética educacional. Para Peroni (2003), trata-se do “Estado de classe, hegemonizado, pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo para as políticas sociais” (p. 8)

Miléo *et al.* (2020) alertam que os docentes que passam a lidar com o imprevisível, vivenciam medos, angústias e temores em seu cotidiano, tendo que “(re)inventar suas formas de ensinar” (p.91). Os trabalhadores da educação parecem ser obrigados a se inserir neste contexto sob pena de perder os seus postos de trabalho ou de outras penalidades. Para o autor, mesmo os trabalhadores com uma certa estabilidade passam a ser ameaçados, aumentando as suas tensões com esses mecanismos de vigilância e fiscalização.

É preciso considerar que essas novas situações podem gerar um processo de ansiedade e, conseqüentemente, adoecimento do docente. Além do sofrimento gerado pela insegurança laboral, cresce também uma insatisfação pela precarização e pela falta de autonomia, gerando um aprofundamento da exaustão profissional e afetação na Qualidade de Vida (QV) do docente. Nahas (2017) considera uma visão holística sobre a qualidade de vida e a define como sendo “a percepção de bem-estar resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano” (p.13). Loscocco e Roschelle (1991) trazem um olhar mais específico, indagam que a qualidade de vida deve ser analisada como a resultante da composição de realidades, que não devam ser separadas e assim sugerem categorias mais materialmente dimensionadas como a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).

Dessa maneira, a Qualidade de Vida parece estar diretamente relacionada às questões de tensão entre o capital e o trabalho humano, como por exemplo, a remuneração salarial, as condições e as jornadas de trabalho. Assim, cabe refletir se estes formatos dados às avaliações externas em ampla escala, a título de mensuração e estímulo pela qualidade educacional, em

verdade, retiram a autonomia acadêmica, cerceiam os atores de sua liberdade de cátedra e ganham ares de gerencialismo pela responsabilização intencional. Nessa seara podem gerar tensões que perpassam as dimensões administrativas, causando sofrimento laboral e social até alcançarem a dimensão pessoal afetando a qualidade do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais através de seus instrumentos podem aprofundar o estudo acerca dos fatores que democratizam de fato o acesso aos conhecimentos e, então, favorecer a ampliação dos investimentos onde comprovadamente haja impactos positivos na qualidade do ensino nacional, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e as marginalidades delas decorrentes. Mas, na medida em que as políticas educacionais passam a valorizar sobremaneira o aspecto quantitativo classificatório das avaliações externas em ampla escala, ocorre um desvio de finalidade teórica e prática desses instrumentos que pode ser observado como um desvio intencional.

A lógica é claramente a do gerencialismo sobre as políticas educacionais. As avaliações passam a ter formatos impostos pelo Estado empresário que vão de encontro aos interesses das classes sociais economicamente hegemônicas. E isso está acontecendo sobre um disfarce de uma maior aquisição de competências e habilidades, ensejada num dito progresso ou numa suposta reforma contra o atraso educacional do povo brasileiro. As tensões advindas acabam por gerar constrangimentos e maior nível de responsabilização da classe trabalhadora da educação. Prensados pelas cobranças impostas, acabam sucumbindo aos imperativos que os oprimem e podem estar perdendo qualidade de vida e adoecendo sob a influência desses fatores adicionais de estresse laboral.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica a *accountability* baseada em testes estandarizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 13, n. 13, 13-29, abr.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.revista.ulusofona.pt>. Acesso em: 13 jun..2021
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, Dec. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 13 de jun. 2021
- CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e Gestão Educacional: Cenários, princípios e Estratégias In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo *et al.* (orgs). **Política Educacional Gestão e qualidade de Ensino**. Brasília. Liber Livro, 2009, p. 169-203.
- CARDOSO JUNIOR, W; CARDOSO, Berta L.C.; NUNES, Cláudio Pinto. Avaliações nacionais em larga escala, controle estatal e liberdade de cátedra - **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara. vol. 25, nº1, p. 326–343, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14913>. Acesso em: 13 jun. 2021
- CERDEIRA, D. G. da S.; ALMEIDA, A. B.; COSTA, M. da. Indicadores e Avaliação Educacional: Percepções e reações a políticas de responsabilização. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v.25, n.57, p.198-225. Jan/Abr.2014.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre currículo e avaliação em larga escala. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 577-589, set./dez. 2016. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 16 dez. 2020.

LOSCOCCO, K.A.; ROCHELLE, A.R. Influences on the Quality of Work and Nonwork life: Two Decades in Review. **Journal of Vocation Behavior**, 1991. p. 182-225.

MACIEL, Leni D. S.; DIAS, Rosanne E. Implicações Produzidas pela Avaliação Externa no Trabalho Docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ1. *Currículo sem Fronteiras*, s.l., set./dez. 2018. 895-914. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 14 jan. 2021.

MILÉO, Irlanda D. S. D. O. et al. Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. **Dialógos críticos**, Porto Alegre, v. 3, p. 88-123, 2020. Disponível em: . Acesso em: 10 jun. 2021.

NAHAS, Marcus V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 7ª. ed. Florianópolis, Ed. do Autor, 2017.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In: _____. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas / Dermeval Saviani. – Campinas, SP : **Autores Associados**, 2018.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* - Brasília, DF : **Editora Universidade de Brasília**: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.