



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CYBELLE LÚCIA CALDEIRA FEITOSA**

**TESSITURAS E IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS  
ADVINDAS DO PÓS-ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL SOBRE A DOCÊNCIA:  
UMA LEITURA COMPARATIVA DAS ESCOLAS AQUARELA E ARCO-ÍRIS**

**Campina Grande- PB  
2014**

CYBELLE LÚCIA CALDEIRA FEITOSA

**TESSITURAS E IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS  
ADVINDAS DO PÓS-ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL SOBRE A DOCÊNCIA:  
UMA LEITURA COMPARATIVA DAS ESCOLAS AZULADA E ARCO-ÍRIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vagda Gutemberg  
Gonçalves Rocha

**Campina Grande  
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F311t Feitosa, Cybelle Lúcia Caldeira.

Tessituras e impactos das políticas públicas educacionais advindas do Pós-Estado de Bem-Estar Social sobre a docência [manuscrito] : uma leitura comparativa das escolas Aquarela e Arco-Íris / Cybelle Lúcia Caldeira Feitosa. - 2014.  
38 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha, Departamento de Educação".

1. Pós-Estado de Bem-Estar Social. 2. Formação docente. Políticas públicas educacionais. I. Título.

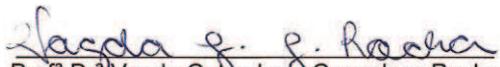
21. ed. CDD 379

CYBELLE LÚCIA CALDEIRA FEITOSA

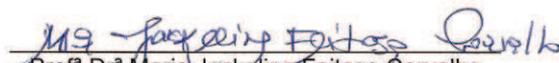
TESSITURAS E IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS  
ADVINDAS DO PÓS-ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL SOBRE A  
DOCÊNCIA: UMA LEITURA COMPARATIVA DAS ESCOLAS AQUARELA E  
ARCO-IRIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da  
Universidade Estadual da Paraíba, em  
cumprimento à exigência para obtenção do  
grau de Licenciada em Pedagogia.

Data: 30/12/2019

  
Profª Drª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha  
Orientadora

  
Profª Ms. Maria das Graças Ferreira de Lima  
Examinadora

  
Profª Drª Maria Jackeline Feitosa Carvalho  
Examinadora

Aos meus avôs, Francisco Feitosa (*in memoriam*) e Efigênio Caldeira,  
pelo exemplo de dignidade e retidão,  
DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

Aqueles que passam por nós, não vão sós,

não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY)

A Deus, meu sumo bem, à Maria Santíssima, que através do seu sim me ensina a não desistir e a toda milícia celeste que iluminou e protegeu o caminho de elaboração e conclusão deste trabalho.

À professora Vagda Rocha, por ter permitido que este estudo se realizasse, orientando sabiamente no percurso que deveria ser conduzido, sobretudo pela paciência e amizade.

À minha mãe, pelo exemplo de solidariedade e zelo pela família.

Ao meu pai, por me ensinar que a honestidade é a estrada para o orgulho e a satisfação pessoal.

Ao meu namorado Fellipe, pela paciência e por acreditar na minha capacidade acadêmica.

A toda minha família, por me ensinar que as pessoas, muito mais que coisas, devem ser restauradas, revividas e redimidas. Agradeço por me ensinarem o que é o Amor, amando.

Aos meus amigos, principalmente os irmãos do Grupo Evangelizarte, pelas orações e amizade no Senhor.

Aos colegas de turma, pelo apoio e por me ensinar a importância de compartilhar saberes.

À Banca Examinadora, composta pela professora Maria das Graças Ferreira de Lima e Maria Jackeline Feitosa Carvalho, às quais colaboraram em seus respectivos componentes no meu processo de formação acadêmica, bem como, a todos os professores (as) do Curso de Pedagogia da UEPB.

Enfim, gostaria de agradecer a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para que este processo fosse possível.

## **RESUMO**

O presente trabalho de conclusão de curso discute políticas públicas educacionais oriundas do Pós-Estado de Bem-Estar Social, também chamado de

Pós-Estado de Providência, e implicações no contexto educacional atual, a partir das escolas Aquarela e Arco-Íris, a fim de verificar a contextura e os impactos desse tipo de Estado na construção da identidade e formação do professor. Metodologicamente, fez-se uso da pesquisa qualitativa com o recurso de entrevistas semiestruturadas, ancorando-se, para análise em autores como Stephen Ball (2006) e Mainardes (2006). Para além desses autores, busca-se esteio em Hall (2006), Krawczyk (2002) e Rocha (2012). O trabalho apresenta conceitos sobre Estado de Providência e Pós-Estado de Bem-Estar Social, em seguida, discute política de formação docente e seus incentivos. E, por fim, tece uma análise dos dados coletados nas entrevistas relacionando-os com a base teórica abordada. O trabalho e sua elaboração centram-se nas seguintes hipóteses: as políticas públicas estão sendo articuladas para aumentar a competitividade econômica atingindo o âmbito educacional; o ensino e a aprendizagem são reduzidos à produção do cumprimento dos objetivos do mercado e o professor tem sua identidade afetada. Destaca-se a relevância social e acadêmica do tema em tela, uma vez que a formação de professores no Brasil se configura como um importante objeto de discussão, pois, muito se tem questionado sobre a qualificação docente e, principalmente, sobre suas práticas. Concluímos que a educação funciona como um meio de equilibrar os interesses do próprio Estado com as necessidades da sociedade e esta, permanece subordinada aos desejos de um Estado regulador.

**PALAVRAS CHAVE:** Pós-estado de Bem-Estar Social. Impactos. Docência

## **ABSTRACT**

This course conclusion paper discusses educational public policies derived from the post-State of Social Welfare, also called post-State of Providence and the

implications in the actual educational context, from Watercolor and Rainbow schools, in order to check the texture and the impacts of such State in the construction of identity and teacher education. Methodologically, was made use of qualitative research with the use of semi-structured interviews, anchoring up, for analysis, in authors as Stephen Ball (2006) and Mainardes (2006). In addition to these authors, seeks to stay in Hall (2006), Krawczyk (2002) and Rocha (2012). The work presents concepts about rule of Providence and Post-State of Social Welfare, then discusses teacher training policy and its incentives. Finally, weaves an analysis of data collected in the interviews relating them with the theoretical basis addressed. The work and its development focuses on the following hypothesis: the policies are being articulated to increase economic competitiveness reaching the educational level; teaching and learning are reduced to the production of meeting the market's needs and the teacher has his identity affected. Stands out the social and academic relevance of screen theme, since teacher education in Brazil is configured as an important subject of discussion, as much has been asked about the teaching qualification and mainly, about their practices. It concludes that education works as a means of balancing the interests of the own state with the needs of society and this remains subject to the wishes of a regulatory State.

**KEYWORDS:** Post-State of Social Welfare. Impacts. Teaching.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação os Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba  
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
UVA – Universidade Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PÓS-ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL .....</b>	<b>11</b>

<b>1.1 ESTADO DE PROVIDÊNCIA E PÓS-ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS INCENTIVOS .....</b>	<b>14</b>
<b>2. A ESCOLA E A PERFORMATIVIDADE DOCENTE.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 DISCORRENDO O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 CAMPO DE ESTUDO.....</b>	<b>22</b>
2.2.1 A ESCOLA AQUARELA .....	23
2.2.2 A ESCOLA ARCO-ÍRIS.....	24
<b>2.3 COM A FALA OS PROFESSORES.....</b>	<b>25</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>36</b>

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho de conclusão de curso propomo-nos a discutir implicações de políticas públicas educacionais oriundas do Pós-Estado de Bem-Estar Social (também chamado de Pós-Estado de Providência) e no contexto educacional, a partir das escolas Aquarela e Arco-Íris, a fim de verificar as tessituras e os impactos (deste tipo de Estado) na construção de identidades e formação de professores, observando como o docente assume essa identidade na instituição de ensino; e reconhecendo os efeitos dessa política no campo educacional. É preciso ter em mente que as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro enseja-nos à reflexão e ao diálogo sobre políticas educacionais na formação de professores e, conseqüentemente, sobre a construção da identidade deste profissional, seus elementos constituintes na atualidade, no que se refere às transformações tanto no plano econômico como político, decorrentes de mecanismos internacionais.

A escolha do tema foi motivada por nossa participação no Programa Institucional de Iniciação Científica, intitulado “Significações e (re) significações de vida a partir do curso de pedagogia em Regime Especial da UEPB”, (cota 2012/2013), com o objetivo de analisar o impacto da formação conferida pela Pedagogia em Regime Especial na vida profissional e pessoal de docentes que o acessaram. A proposta em investigar a temática “formação docente” funcionou como incentivo à reflexão acerca da formação desses profissionais. Preocupar-se com o fazer docente é um exercício necessário e estimulante na medida em que nos proporciona novos conhecimentos.

Em virtude do objeto investigado, fizemos uso do método de pesquisa qualitativa por este permitir uma melhor formulação do problema, das técnicas e da observação dos dados coletados. Utilizamos escritos de Stephen Ball (2006) para proceder à análise de dados, uma vez que estes possibilitam uma avaliação não linear, mas contextualizada. Por meio destes, pudemos perceber no discurso dos professores entrevistados, os efeitos da política em suas práticas docentes. Efeitos esses, vividos por profissionais da educação nas políticas locais e, quiçá, em contextos mais amplos. Além de Ball, fizemos uso de alguns suportes teóricos como Mainardes (2006), Hall (2006), Krawczyk (2002), entre outros. Para melhor compreender o Pós-Estado de Bem-Estar Social, faz-se necessário apresentar também alguns conceitos a respeito do Estado Providência que, por ser uma fase

anterior, faz-nos compreender ainda mais o conjunto de ações daquele modelo de Estado. Temos um cenário de ideais neoliberais frente aos novos padrões impostos pelo domínio da globalização na economia mundial e da própria crise estrutural do capitalismo. Sendo assim, são abertas todas as possibilidades de investimentos internacionais com o apoio do Estado, visando à educação como facilitadora desse fim.

O Estado passa a ser regulador, ampliando o crescimento nas formas de descentralização, no aumento do controle, provocando uma performatividade entre os indivíduos, encorajando o setor privado e, portanto, induzindo o profissional a adequar-se a esse novo modelo de mercado de trabalho no qual se encontra inserido.

O mundo no qual vivemos hoje nos apresenta mudanças constantes, o novo se faz sempre presente, seja na robótica, na medicina, na biologia, na química, no cinema, na televisão, nos meios de transporte, enfim, o conhecimento hodierno anda “a passos largos”. Os avanços tecnológicos têm nos proporcionado inovações continuadas e, atrevemo-nos a dizer, tem causado abalos nas estruturas identitárias, desconstruindo antigos conceitos. O sujeito já foi compreendido como portador de uma identidade unificada e estável, hoje, entende-se que tem uma identidade fragmentada, composta não só de uma única, mas de várias identidades, muitas vezes contraditórias. Há autores, a exemplo de Stuart Hall (2006) que diz preferir o uso do termo processo de identificação ao invés de identidade, dada a ambivalência de significados desse último termo.

O trabalho e sua elaboração centram-se nas seguintes hipóteses: as políticas estão sendo articuladas para aumentar a competitividade econômica atingindo o âmbito educacional; o ensino e a aprendizagem são reduzidos à produção do cumprimento dos objetivos do mercado e o professor tem sua identidade afetada.

Destacamos a relevância social e acadêmica desta temática, uma vez que a formação de professores no Brasil se configura como objeto recorrente de discussão, pois muito se tem questionado sobre a qualificação docente e, principalmente, sobre a prática docente. A partir desse estudo pretendemos contribuir com reflexões acerca das discussões sobre identidade e da posição assumida pelo Professor no exercício da sua função.

O trabalho está organizado em dois capítulos: no primeiro tratamos de alguns conceitos a respeito dessas políticas no tocante ao Estado de Providência e Pós-Estado de Bem-Estar Social, assim como, a política de formação docente e seus incentivos. No segundo capítulo, apresentamos o caminho metodológico percorrido, o lócus da pesquisa, as entrevistas realizadas e sua análise.

## 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PÓS-ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

As políticas de formação de professores estão sujeitas à influência do poder político, tanto local, como nacional, e este atua como um fator determinante na implantação das políticas públicas educacionais. Discutir e analisar essas políticas “implica considerar o contexto no qual foram produzidas as demandas prementes e latentes, as necessidades óbvias, faladas, divulgadas, e também as necessidades esmaecidas, caladas, não ditas, porém presentes ainda que silentes” (ROCHA, 2012, p.30). No caso do Brasil, a cada mudança de governo, projetos são alterados ou até mesmo extintos, em consequência de que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE *apud* MAINARDES, 2006, p.52).

Este capítulo apresenta alguns conceitos a respeito dessas políticas no tocante ao Estado de Providência e Pós-Estado de Bem-Estar Social, tomando como base as perspectivas de Ball (2005, 2006) e Mainardes (2006), entre outros, para pensar a educação como uma estratégia do Estado para manter o poder.

Não podemos enxergar a educação afastada de uma organização (macro) sócio-política e econômica. Esta questão já supõe algumas indagações: autonomia ou submissão em relação ao contexto? De que forma a educação é afetada por este contexto e em que medida ela possui autonomia perante as transformações políticas? Na medida em que o mundo torna-se um grande mercado, as relações são catalogadas pelos critérios do lucro e do consumo, levando-nos a um questionamento: De acordo com essa perspectiva, a educação então, passaria a ser um tipo de mercadoria oferecida como um objeto de consumo?

Nesse sentido, desejamos discutir como o Pós-Estado de Bem-Estar Social promove mudanças na construção de identidades docentes e na formação de professores, observando como o docente assume essa identidade na instituição de ensino, tendo em vista que a educação é em vários sentidos, uma oportunidade de negócios.

## 1.1 ESTADO DE PROVIDÊNCIA E PÓS-ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

O Estado de Providência (também chamado de Estado de Bem-estar Social) consiste em uma organização política e econômica na qual o Estado possui papel de provedor, ou seja, funciona como agente de promoção social e econômico, assumindo o papel de financiador de oportunidades, sendo de sua responsabilidade garantir serviços públicos, de primeira necessidade, à população. O sentido de bem-estar, de acordo com Gough (*apud* SILVA, 2011, p.10) está “precipuamente vinculado ao compromisso dos poderes públicos com a satisfação das necessidades sociais como direito”. Essa concepção de governo na qual o Estado exerce papel-chave na proteção e promoção do bem-estar social e econômico dos cidadãos, foi sendo historicamente colocada em prática por diferentes governos.

De modo geral, o Estado de Bem-Estar Social<sup>1</sup> é baseado nos princípios de igualdade de oportunidades, isto é, de distribuição justa das riquezas e de responsabilidade pública por aqueles que não podem prover a si mesmo com o mínimo necessário para viver em condições adequadas. Este Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) teve duração de 30 anos (1945 – 1975), conforme Pereira (*apud* SILVA, 2011, p.14) seu declínio foi ocasionado por:

- a) Mudanças ocorridas nos âmbitos econômicos, sociais e políticos, tais como: flexibilização do trabalho e da produção, principalmente para atender as demandas do mercado; emprego de alta tecnologia, inviabilizando o compromisso com o pleno emprego; e enfraquecimento das organizações e forças sindicais;
- b) Mudanças políticas e ideológicas, desencadeadas pelas forças conservadoras então hegemônicas, que acusavam a proteção social institucionalizada de promover o paternalismo e desestimular o trabalho, argumentando que o *welfare State* não teria condição de sobreviver nos tempos modernos devido a sua excessiva burocratização e elevada carga tributária.

Em virtude de tais alterações, surge o Pós-Estado de Providência, que se refere a mudanças no setor público; é a transformação do tipo de Estado do Bem-Estar Social para um Estado de Trabalho. Este novo período, definido como

---

<sup>1</sup> *Welfare State*, Estado Providência, Estado Social, Estado Previdenciário, Estado Assistencial, Estado Bem-feitor e Estado de Bem-Estar, são algumas das denominações estabelecidas a este modelo de Estado.

*workfare state*, surge difundindo a ideia de que o trabalho, tem mais importância do que os apoios assistenciais gratuitos do Estado<sup>2</sup>.

O que se deu, nesse âmbito, foi a passagem do Estado *Keynesiano* para o Estado *Shumpeteriano*. Para Jessop (*apud* SILVA, 2011, p.97 ) as mudanças Pós-Keynesianas sobrevieram para:

Assegurar condições de valorização do capital, cabendo ao Estado não somente criar oportunidades de melhoria a competitividade, mas apoiar o setor empresarial. Por isso, as alternativas neoliberais seriam aquelas que atuariam pelo lado da oferta para promover a ampliação da capacidade inovadora e da tecnologia das empresas aumentando a competitividade no mercado em crescente concorrência. Esses fatores propiciaram também a manutenção de um sistema de inovações e formação de parcerias entre organizações estatais e privadas, de estilo shumpeteriano, visando constante crescimento tecnológicos e vantagens comparativas.

Para Jessop (*apud* BALL, 2006, p.12), a organização desse tipo de Estado “vai além da mera redução do Estado de Bem-estar Social para reestruturá-lo e subordiná-lo às forças do mercado”, essa estratégia “para o setor público, envolve privatização, liberalização e uma imposição de critérios comerciais em algum setor estatal residual”.

A transformação acontece na forma do bem-estar público e de mudanças no modo de regulação. Dentre estas, podemos considerar: uma ampliação na flexibilidade do tempo e de pagamento; o crescimento de formas de descentralização; o aumento de atenção ao controle, comparado à atenção dada aos valores e subjetividades e ao cultivo da performatividade, encorajando o setor privado (BALL, 2006).

Percebemos as modificações nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público, dos cidadãos e das relações pessoais entre os indivíduos. O foco das políticas governamentais sai do âmbito público para o privado, ou seja, de instituições públicas para a promoção de instituições privadas, gerando uma cultura competitiva, descentralizadora e também de responsabilização social. As políticas estão sendo articuladas para aumentar a competitividade econômica e o Estado vai atuar de forma a manter esse plano, como por exemplo, a disponibilização de mão-de-obra devidamente preparada (BALL, 2004).

---

<sup>2</sup> Há discussões acerca da existência efetiva do Estado de Bem-Estar Social no Brasil, já que este trata-se de um “país de capitalismo tardio e periférico que, nos moldes econômicos, desenvolveu-se num sistema produtivo, estimulador da concentração e renda e socialmente excludente” (SILVA e SILVA *apud* SILVA, 2011, p.29)

Nesse contexto, outras mudanças políticas são admitidas, pois o Estado passa a escolher o melhor serviço dentre as várias instituições privadas que o disponibilizam, considerando formas de financiamento para o setor privado, no caso, os fornecedores privados assumem serviços como refeição, limpeza, manutenção e até mesmo serviços de primeira necessidade como educação, saúde e segurança. Com o aumento do discurso sobre o privado, surge a noção de “parceria” e cada vez mais os serviços públicos são utilizados como meios de composição desta. Significando pois, uma espécie de privatização do público e, ainda, a (des)responsabilização do Estado. Na secção a seguir, discutiremos a formação docente no bojo deste modelo de política.

## 1.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS INCENTIVOS

As Políticas de Formação de Professores têm, na maioria das vezes, como foco expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação docente. Para melhor compreensão, é conveniente ressaltar o que entendemos por “política”. As políticas, compreendidas em sua complexidade e caracterizadas por elementos instáveis e contraditórios, estão em permanente movimento através do tempo e do espaço. Para Stephen Ball o método de análise de políticas deve ser “criativo”, a política deve ser vista como uma força que age nas pessoas para mudar seu comportamento; como princípios e valores; ou como esforços coletivos e múltiplos níveis de interpretação e tradução<sup>3</sup>.

Para Ball (2004;2005;2006), a política é texto, mas também, discurso. A compreensão de política como texto refere-se a documentos oficiais inacabados com múltiplas interpretações e traduções, isso significa admitir as políticas como mediações que são codificadas de forma complexa a partir de embates, acordos, interpretações e reinterpretções por parte das autoridades públicas. A Política como discurso aponta para as disputas por poder, por controle de bens (recursos) e de discursos. Em termos de vantagens e legitimidade sociais, enfatiza os limites

---

<sup>3</sup> BALL, Stephen. Palestra “Ciclo de Políticas – Análise Política”. FEBF/UERJ, 09/11/2009. Disponível em: [http://www.ustream.tv/recorded/2522493?lang=pt\\_BR](http://www.ustream.tv/recorded/2522493?lang=pt_BR). Acessado em: 14/10/2014

impostos pelo próprio discurso, que não é falado, mas nos fala. (MAINARDES, 2006).

Tal análise nos faz perceber que as políticas se movem e os conflitos acontecem, sendo denominada por Ball de contextos, identificados como: contexto da influência, contexto da produção de textos, contexto da prática, contexto de efeitos e resultados e contexto de estratégias. Compreendemos que o ciclo de políticas auxilia o pesquisador à medida que possibilita a percepção de trajetórias perpassadas pelos projetos e/ou programas educacionais, contemplando desde sua formulação até a implementação e seus respectivos efeitos e consequentes estratégias, de forma não linear.

A partir do ciclo de políticas, entendemos que com o aprofundamento e a expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se diversificaram e, para atingir resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, os governos se utilizam das Políticas Públicas que são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos e/ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico.

Vista como uma estratégia do Estado para manter o poder, a educação funciona como um meio de equilibrar os interesses deste com as necessidades da sociedade e esta, permanecer subordinada aos desejos de um Estado regulador. Destacamos que o modelo de regulação na sociedade capitalista é a relação Estado/sociedade por meio da qual o próprio sistema mantém e controla processos de diferenciação e exclusão dentro de certos limites (KRAWCZYK, 2002), mas reconhecemos que, atualmente, ela não é estabelecida apenas pelo Estado, que existem novos modos de regulação, nos quais as responsabilidades são divididas com os cidadãos, ou seja, é um controle que se processa também nas relações sociais, nas interações entre os diferentes atores envolvidos. Segundo Barroso (2005, p. 734):

As múltiplas regulações (por vezes contraditórias) a que o sistema está sujeito (por parte dos professores, dos pais, da comunicação social, e de outros agentes sociais) é que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado.

O Estado Regulador concebe a educação básica como um modelo de formação baseado no desenvolvimento de competências e qualidades, ou seja, a educação é vista como uma forma de garantir a manutenção das relações de produção e o professor, como um mediador dessas relações.

Iniciada na última década do século XX, a reforma educacional brasileira, é compreendida como responsável por transformações no âmbito da economia, das instituições sociais, culturais, políticas e tem como ponto principal a reorganização do sistema educativo e da escola (KRAWCZYK, 2002). As questões dessa reforma resultam da nova governabilidade, que se diferencia do modelo do Estado de Bem-estar Social, e passa a expressar novas maneiras de organização e regulação social e política, assemelhando-se ao Estado de Trabalho, ou Estado Avaliador/Regulador, forte para romper com o modelo antigo nos investimentos sociais. Esse novo modelo acompanha o desenvolvimento do capitalismo e sugere uma estrutura descentralizada, com soluções rápidas e eficientes. As políticas são articuladas para aumentar a competitividade econômica, fazendo com que o valor financeiro substitua o valor moral (BALL, 2004).

Sabemos que o sistema de educação básica no Brasil pode ser caracterizado, em linhas gerais, como um sistema público federativo que tem por suporte o financiamento fiscal proveniente de fontes de receitas estaduais e municipais. Outra parte provém de agências internacionais e, por último, há fontes em que entram desde as aplicações financeiras do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) até os recursos arrecadados diretamente pelos estados e municípios.

Apesar de reconhecidamente público, temos assistido, nos últimos tempos, o financiamento público da iniciativa privada, a exemplo do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e do FIES (Financiamento Estudantil). As conseqüências desse tipo de política podem ser diversas: produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com menor custo); privatização do ensino superior, dentre outras. Sendo a educação um bem de consumo e fonte de lucro, é objeto que se pretende universalizar, ainda que para isso, o público seja preterido ao privado. Há ainda que se pensar, que o “ramo educacional” passa a figurar como um ramo de negócios bastante rentável e, por conseguinte, atrai a atenção de empresários que se ancoram no significativo “qualidade” para estimular a quantidade de diplomados,

mesmo que isto não implique em ensino de qualidade (ROCHA, 2012; FEITOSA, CAVALCANTE e ROCHA, 2013).

Numa sociedade que se pretende performativa, o capital cultural, expresso através de diplomas, vale bastante, mas também são exigidas competências e habilidades específicas. A tendência, portanto, é a progressiva seletividade.

Nessa nova organização são provocadas mudanças no papel do professor que é submetido a avaliação e a exames de desempenho. Segundo Bernstein (*apud* BALL, 2005, p.546): “A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa identidade social.” Ou seja, a ação que a reforma exerce sobre as pessoas é intensa, mudando inclusive seus comportamentos e suas relações com seus pares.

Os docentes são envolvidos nessa nova cultura de regulação, na competição e no cumprimento de metas, empregando comparações. Seus desempenhos servem de parâmetro, de demonstração de qualidade, o que os torna inseguros na relação com seus pares e, mesmo na manutenção de seus empregos. Ter em mente que são constantemente avaliados de formas diferentes, critérios e condições diversas, os atinge emocionalmente, provocando sentimentos de prazer, de competitividade, de satisfação, mas também de vergonha, de inveja, de orgulho. Como nos diz Ball (2005, p.549), ficamos “sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento”.

Pensando nesse “sujeito performativo”, remetemo-nos a Hall (2006) quando este discute a concepção de sujeito ao longo dos tempos. Hall (*idem*) nos fala de diferentes concepções de sujeito que obedecem a diferentes momentos históricos: a) o sujeito do Iluminismo; b) o sujeito sociológico; c) sujeito pós-moderno. O primeiro baseia-se num indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação.

O segundo por sua vez, é um sujeito considerado predizível, contínuo na cultura que habita, formado na relação com outras pessoas que mediam os valores, símbolos e cultura do mundo em que vive. Atualmente, essa concepção já não mais satisfaz, pensa-se num sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade fixa ou permanente, mas definida historicamente, multifacetada, híbrida, cambiante.

Tem-se, portanto, um sujeito fragmentado e a sua performance vai ser definida a partir de situações diversas. O fragmentado significa sempre em

construção. É nisto, que reside a preocupação de Stuart Hall (2006), quando assume a preferência pelo conceito de identificação ao de identidade.

Para este autor,

“A abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada” (HALL, 2000, p.106).

Embora opte pelo termo identificação, Hall reconhece que o mesmo pode suscitar discussões quanto ao seu uso. Visto que:

O conceito de ‘identificação’ acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão ardiloso – embora preferível – quanto o de ‘identidade’. Ele não nos dá, certamente, nenhuma garantia contra as dificuldades conceituais que têm assolado o último (Hall, 2000, p. 105).

Mesmo que o conceito de identidade esteja assolado ou seja bastante indagado, a ideia de identidade do sujeito pós-moderno nos remete ao “sujeito performativo”, capaz de adequar-se a diversas situações, às exigências colocadas pelo mercado de trabalho. Um sujeito múltiplo, de capacidades “inimagináveis”, posto um possível potencial já adquirido.

Pode-se dizer que a partir de avaliações externas da educação básica, realizadas por meio do SAEB, do ENADE, da Prova/Provinha Brasil, as escolas são avaliadas e recebem incentivos ou sanções, visto que, com a divulgação dos resultados, as escolas são colocadas numa espécie de ranqueamento entre si. As melhores, além de recursos financeiros, recebem também a confiança da comunidade no seu entorno, ou mesmo, de comunidades que o extrapolem. Ainda que não recebam recursos financeiros, gozar de bom conceito na comunidade escolar, entendemos, que já significa, em si mesmo, um incentivo ao trabalho desenvolvido.

Tal qual a escola, estendemos essa compreensão aos professores. Estes são também, ou principalmente, responsabilizados pelo fracasso dos alunos. Uma vez que, se estes são avaliados de forma negativa, os professores são imediatamente responsabilizados por isso. São os professores que ministram aulas ruins, que

chegam atrasados, que faltam as aulas, que não ensinam o conteúdo, não compreendem os alunos, enfim, muitas são as possíveis causas apontadas.

Não é nossa intenção adotar um discurso panfletário e dizer que os professores são acusados injustamente ou ser ingênuas a ponto de desconsiderar as falhas existentes no serviço público. Todavia, ressaltamos que a forma como os resultados das avaliações são divulgados, a competitividade entre as escolas, a responsabilização dos professores, nem sempre são sinônimos de qualidade na educação.

Para além das avaliações externas, programas como PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), Olimpíadas de Matemática, de Língua Portuguesa, de Física, robótica etc, e na paraíba, especificamente, premiações como Mestres da educação e Escola de Valor incentivam os professores e escolas a desenvolverem projetos para concorrerem entre si a bonificações expressas em 14º e 15º salários.

Afora esses, há inúmeros outros programas, criados e implementados a nível nacional, regional, e local, que incentivam ou requerem uma determinada performance do professor e da própria escola. Por vezes acontecem vários programas, simultaneamente, num mesmo espaço/instituição educacional, os quais, no nosso entendimento, dificultam que sejam desenvolvidos com um grau mínimo de eficiência. Essa concomitância sobrecarrega o professor e fragiliza as relações uma vez que a concorrência se dá entre pares.

Aparentemente, programas que incentivam a concorrência na educação não é estratégia exclusivamente brasileira. Numa pesquisa desenvolvida no Reino Unido, Ball (2005, p. 553) traz relatos de professores que confessam

[...] não se sentirem mais estimulados a ter um fundamento lógico para a sua prática, nem a prestar contas a si mesmos sobre o significado daquilo que fazem, pois agora, exige-se deles que seu desempenho tenha resultados mensuráveis e “cada vez melhores”, o importante agora é aquilo que funciona.

Já Gajardo (2000, p. 46), ao analisar políticas de incentivo à formação docente na América Latina e Caribe constata que nos países desses dois espaços geográficos, “há reformas para vincular as remunerações e benefícios a indicadores de produtividade e resultado educacional. Criaram-se prêmios e incentivos [...] para

estimular o bom desempenho individual”. Essa autora discute ainda que mesmo frente a tais incentivos, os resultados almejados por tais países e organismos internacionais ainda não foram alcançados.

No capítulo a seguir, discutiremos os dados coletados em entrevista a professores.

## 2. A ESCOLA E A PERFORMATIVIDADE DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos a trajetória, os caminhos metodológicos utilizados na investigação. Assim, contextualizamos o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados na investigação, os sujeitos envolvidos e a descrição do espaço no qual a pesquisa aconteceu.

### 2.1 DISCORRENDO O PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho foi efetuado no decurso de uma pesquisa qualitativa, que ensejou a interpretação das informações adquiridas e nos permitiu uma melhor formulação do problema, das técnicas e da observação dos dados coletados. Para Lüdke e André, na pesquisa qualitativa:

É importante que a interação com o objeto de estudo permita, não só, o entendimento pelos sujeitos analisados, como também um distanciamento necessário para que todos os elementos surgidos da realidade sejam considerados na pesquisa de forma reflexiva e crítica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta cinco aspectos fundamentais que dá forma a tal estudo: ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; dados coletados predominantemente descritivos; preocupação com o processo muito maior do que com o produto; 'significado' que os indivíduos dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e, por fim, análise dos dados que tende a seguir processo indutivo.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2002, p.283) corrobora com as autoras quando afirma que em pesquisas de cunho qualitativo ou interpretativo, necessita-se que o pesquisador:

1) escolha o local onde efetuará o estudo e estabeleça os contatos necessários para a entrada em campo; 2) busca sistematicamente os dados já selecionados por ele como mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno ou de explicar aquela realidade delimitada.

Fizemos uso de entrevistas e sua escolha se deu pelas características de proximidade entre entrevistado e investigador, permitindo a obtenção de informações e elementos de reflexão muito mais ricos do que com o uso do questionário, pois a técnica de entrevista permite “a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Organizamos um roteiro prévio de entrevista, de modo a contemplar as informações indispensáveis à pesquisa como teste piloto. Após testar o instrumento, buscamos professores interessados em colaborar com a mesma.

Foram realizadas entrevistas com 6 professores, sendo 3 da rede pública de ensino e 3 da rede privada. Ao longo desse capítulo, recorreremos sempre que necessário, aos textos das entrevistas e, para preservar as identidades dos entrevistados, utilizamos codinomes, letras do alfabeto, para distingui-los. Também optamos por omitir o nome das escolas de referência de cada sujeito entrevistado. As entrevistas foram realizadas ao final das aulas dos professores, nas bibliotecas das escolas e duraram em média 30 minutos cada uma.

Antes de nos determos nos discursos das entrevistas dos professores, faremos uma breve caracterização do município escolhido como campo de pesquisa, seguido do espaço no qual os professores entrevistados exercem suas atividades. A descrição dos campos de pesquisa foi construída a partir de observações, informações disponibilizadas pelos próprios professores, site da prefeitura do município como também dados do IBGE (2014).

## 2.1 CAMPO DE ESTUDO

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, fizemos uma investigação com professores da rede pública da Escola Aquarela e da rede privada a Escola Arco-Íris, ambas localizadas na cidade de Campina Grande – PB.

Campina Grande, uma das mais antigas localidades do interior do Estado da Paraíba foi, primitivamente, uma aldeia de índios Cariris. Situada em boa posição geográfica, entre o alto sertão e a zona litorânea, com terras propícias às culturas de mandioca, milho e outros cereais indispensáveis à vida dos colonos, o aldeamento

converteu-se rapidamente em povoado próspero, que já em 1769 era freguesia, sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição.

Em 1790, transformou-se em vila sob a denominação de Vila Nova da Rainha. Foi elevada à categoria de cidade em 11 de outubro de 1864. Em 1888, Campina Grande tinha cerca de quatro mil habitantes e era talvez a mais populosa e próspera localidade do interior da Paraíba. Passando por ali a principal estrada que ligava os sertões paraibanos e rio-grandenses do norte às cidades da Paraíba e do Recife, o movimento comercial da cidade já era intenso a essa época, principalmente, entre quinta-feira e sábado, quando se realizavam as feiras de gado e de gêneros alimentícios.<sup>4</sup>

De acordo com o IBGE (2014), esse município, localizado no centro e no topo do Planalto da Borborema, o que lhe rendeu o título de 'Rainha da Borborema', possui uma população aproximada de 402.912 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa da Paraíba. Campina Grande também é conhecida como cidade universitária, pois conta com várias universidades, três delas públicas.

### **2.2.1 A Escola Aquarela**

A Escola Aquarela é da rede estadual de ensino e fica situada no Bairro Santa Rosa. Atende a alunos desse bairro, mas também, da circunvizinhança. A coleta de dados na mesma aconteceu entre os dias 07 e 10 de Outubro, e teve como participantes 3 professores que lecionam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, do turno diurno dessa escola.

A escolha dos professores (as) desses anos letivos se deu pela aceitação destes em participar da pesquisa, já que teriam que disponibilizar seu tempo para a efetivação da mesma. Todos os entrevistados (as) são efetivos da rede estadual de ensino. A escolha do local da investigação surgiu em virtude de dois motivos relevantes para a pesquisa: 1) a receptividade da gestão da escola; 2) e conhecer alguns funcionários da equipe escolar, o que facilitou a entrada e execução desta em termos de apoio técnico (como agendamento de entrevista e local apropriado para sua realização).

---

<sup>4</sup> Disponível em:  
<http://www1.ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=&codmun=250400&search=paraibalcampina-grande|infograficos:-historico>

A escola selecionada atende a 650 alunos, desde o ensino fundamental I – 6ª à 9ª ano (no turno manhã e tarde) - ao Ensino Médio (no turno da noite). O prédio da escola possui uma biblioteca, 08 salas de aula, sala de professores, sala de apoio, área arborizada, 02 banheiros, pátio, cozinha e secretaria, devidamente mobiliadas e com relativa preservação tanto do prédio como do mobiliário. Entendemos que, apesar de amplo, o espaço escolar deve ser melhorado na perspectiva de melhor atender a comunidade.

### **2.2.2 A Escola Arco-Íris**

A Escola Arco-Íris é da rede privada de ensino e situa-se no bairro Cinza e atende a alunos provenientes desse bairro, bem como de bairros circunvizinhos. A coleta de dados na mesma realizou-se no dia 16 de Outubro. Os sujeitos da pesquisa foram 3 professores, que atuam entre o 6º ano do ensino fundamental II ao 2º ano do ensino médio, no turno diurno.

Sentimos dificuldade em encontrar um momento oportuno para realização da entrevista, já que o tempo dos professores na escola era todo preenchido com aulas seguidas, sem intervalos. Contamos com a compreensão daqueles que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. Todos os entrevistados (as) são contratados pela escola, normatizados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A escolha do local da investigação aconteceu em virtude de dois motivos: 1) a receptividade da coordenação da escola; 2) e conhecer um dos professores dispostos a participar da investigação, o que facilitou a execução desta em termos de apoio técnico (como agendamento de entrevista).

A escola Arco-Íris atende desde a educação infantil ao ensino médio (no turno manhã e tarde). O prédio da escola possui uma biblioteca, 21 salas de aula com boa iluminação, área arborizada, banheiros, secretaria, direção, sala de coordenação, pátio, lanchonete e quadra poliesportiva. Todos os ambientes são devidamente mobiliados e com boa preservação tanto do prédio como do mobiliário.

### 2.3 COM A FALA, OS PROFESSORES

A técnica de Entrevista foi um instrumento que proporcionou interação e permitiu proximidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Em virtude do objeto investigado, acreditamos que, como dito anteriormente, por meio de entrevistas alcançaríamos informações e elementos de reflexão muito mais ricos do que com o uso de questionários. O fato de a entrevista acontecer frente a frente, e a conversa poder ser conduzida e orientada pelo investigador, possibilita ao entrevistado exprimir percepções, relatar acontecimentos e experiências que serão melhor apreendidas pelo pesquisador. O contato visual é também considerado um aspecto importante na comunicação interpessoal.

Uma das características da análise qualitativa é buscar, na fala dos sujeitos, sem desprezar, inclusive, os risos e expressões faciais (voluntários ou não) manifestados ao longo da entrevista, uma apreensão de significados, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela teoria utilizada. Obtivemos um grande volume de dados, uma vez que, as entrevistas semi-estruturadas foram gravadas e transcritas na íntegra, com suas devidas peculiaridades, conforme as condições de cada sujeito.

Para conseguir a participação dos professores, fomos às Escolas, apresentamos à coordenação e Direção em linhas gerais, do que se tratava a pesquisa e a importância de obter respostas aos nossos questionamentos mediante as entrevistas aos docentes. Apesar da dificuldade de se encontrar tempo em meio a tantas atividades imputadas ao profissional da educação, os professores nos trataram de maneira agradável e gentil. Fizemos agendamento de horário buscando considerar a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas realizaram-se na biblioteca das Escolas, sempre ao final das aulas e, a fim de facilitar sua análise, estas foram gravadas, com a autorização dos entrevistados, sendo-lhes garantido o anonimato.

A situação dos professores que entrevistamos pode servir para ilustrar as relações entre o professor, seu saber e a pesquisa. Encontramos um discurso comum entre a maioria deles, provavelmente repercussões da própria formação recebida e/ou, mais provavelmente, resultado de uma série de opiniões coletivas perpassadas na rede de ensino. Apresentamos a seguir os discursos dos entrevistados e sua análise.

Inicialmente, buscamos obter informações dos sujeitos com o propósito de criar um perfil profissional acerca destes, como: formação, instituição, ano de formação, vínculo empregatício, tempo de exercício na docência, disciplina e anos em que atua e o regime de trabalho.

A partir dos dados obtidos constatamos que os entrevistados são todos licenciados em suas áreas de atuação específicas, sendo que uma professora tem Mestrado em Letras e um outro está cursando Mestrado em Matemática; duas professoras têm especialização e as demais são apenas graduadas. Dos seis entrevistados, cinco fizeram graduação em universidades públicas, a saber, UEPB e UFCG, e um em universidade pública, mas que funciona fora de sede, cobrando por seus serviços, portanto, caracterizando-se como privada – UVA. Quanto ao tempo de serviço, temos uma variação de 03 a 20 anos de docência, destarte, professores que estão em início da carreira, embalados pelos sonhos e esperança de mudança, mas também, aqueles que estão em fim de carreira, cansados e desmotivados com os sonhos não realizados.

Logo após, indagamos os sujeitos a respeito da escolha de tornar-se professor. Nas respostas predomina a afinidade com o “gostar de ensinar”, como podemos constatar nos depoimentos:

Porque eu sempre me identifiquei em explicar. Desde a escola eu explicava para os meus amigos e dava aula particular pra ganhar dinheiro (Entrevista prof. A /Escola pública).

Primeiro, por afinidade e também porque achei que era o mercado mais fácil para entrar (Entrevista prof. B/ Escola Pública).

Sempre me identifiquei com leitura, sempre gostei de Português... Entrei na faculdade como experiência e acabei confirmando que era isso que queria (Entrevista prof. E/ Escola Privada).

Embora considerando essa aptidão ou gosto pelo ensino como positiva, não podemos descurar do magistério enquanto profissão, principalmente, se levarmos em conta a luta pela profissionalização e valorização do magistério, desde meados dos anos 1980 e encabeçada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a partir dos anos 1990.

A forma e o motivo pela qual se dá a escolha da profissão é fator importante na constituição do profissional. Causas como renda e retorno financeiro, perspectiva de empregabilidade, status social, ou afinidade são alguns deles. Tendo em vista

que o docente lida com construção e/ou mediação de saberes, é importante que ele não “acabe sendo professor” e sim que tenha optado livremente por isso. Afinal, é um trabalho que requer dedicação e constante formação. Recomenda-se que o professor deseje estar ali, que tenha disposição e que seja crítico às orientações recebidas a fim de melhorar a cada dia seu desempenho, principalmente, se pensarmos nas exigências desencadeadas pela textura do mercado.

Aqui, temos professores que acreditaram na “afinidade brotada” e que hoje se sentem realizados pela responsabilidade de auxiliar o aprendizado do outro.

No início foi por gostar da disciplina de Matemática, depois foi me conquistando a questão da transmissão de conhecimentos em sala (Entrevista prof. C/ Escola Pública).

A princípio, por gostar só de Inglês, mas depois fui aprendendo a gostar de ensinar também, gosto de pensar em maneiras de fazer o outro aprender e ver isso acontecendo é gratificante (Entrevista prof. D/ Escola Privada).

Chamamos de “afinidade brotada” porque os professores a “descobriram” ou a “cultivaram” já no exercício da docência. O que é positivo, posto que as escolas não terão profissionais descontentes, desmotivados ou, até mesmo, frustrados em virtude da profissão que escolheram. Sobretudo, considerando que estamos falando da função professor, que não goza de status social, bem como de salários vultosos.

Interrogamos quais tendências/teorias pedagógicas que adotam em suas atividades e como as desenvolve. Como veremos nos depoimentos, as respostas foram diversas, mas todas convergem em um ponto, assumir uma linha que promova resultados.

Procuro mesclar. Acho que na matemática você não tem como fugir do método tradicional. Eu procuro adequar o máximo e não ser tão tecnicista. Mas admito que não saio muito do tradicionalismo porque eu vejo que funciona. (Entrevista prof. C/ Escola Pública)

Eu não assumo uma tendência fixa. Muitas vezes depende do jeito da turma ou do próprio conteúdo. Talvez a disciplina de Inglês ajude nessa questão, por exemplo, de dinamizar a aula, porque a carga horária é pouca, é uma língua que eles não têm tanta compreensão como o português, então a atenção deles me ajuda a ter uma postura mais inovadora e na maioria das vezes dá certo. (Entrevista prof. D/ Escola Privada)

No início eu seguia mais uma linha tradicional, ainda sigo com algumas turmas difíceis, só assim funciona (risos), eles acham a gramática chata, muitas regras. Mas na maioria das vezes tento me

utilizar mais da visão construtivista e fazer um trabalho legal junto com os alunos. (Entrevista prof. E/ Escola Privada)

Nessa busca de “melhor resultado”, os entrevistados dizem tentar escapar, fugir das orientações pedagógicas tradicionais, contudo, revelam acabar por efetivá-la, visto achar “mais fácil”, por meio desta, controlar a turma e conseguir os resultados pretendidos, ainda que assumam que suas práticas são mescladas, híbridas. Isso nos lembra Ball (2004), quando este fala sobre a impossibilidade de os textos políticos serem originais, dada a uma multiplicidade de influências a que estão sujeitos quando da sua construção. O mesmo pode se afirmar às práticas pedagógicas, que são construídas no bojo de vivências próprias e leituras, estudos, pesquisas. Assim, tais práticas tornam-se uma mescla de um conjunto de orientações ainda que uma se sobressaia sobre as demais e na fala dos professores, a prática tradicional é a que parece ter destaque. A busca sistemática pela eficiência e promoção de resultados propostos dentro do âmbito escolar, visam à qualidade com excelência, então não importa como, o interesse está em cumprir metas. Na fala da prof.<sup>a</sup> ‘E’/Escola Privada isto fica patente, o importante é que funcione, que dê resultado.

Entendemos que o sistema de política pública destacado em nosso trabalho, influencia não apenas a prática, mas também a formação do professor. As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, no processo de trabalho, na introdução de novas tecnologias, condicionam uma competição para a melhor oferta educacional e reconhecimento entre as escolas. É o que encontramos na fala da prof. D, “Aqui querem mais que a gente faça projetos, ajude a escola nos eventos, isso faz com que ela fique mais conhecida e tal...”

A performatividade, entendida aqui como uma tecnologia, cultura e método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança, muda significados, produz novos perfis. (BALL, 2005). O trabalho com conhecimento transforma-se em resultados, e os discursos da responsabilidade tornam as práticas existentes frágeis. Em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo compromisso de corresponder ao que é determinado pela gestão. Em entrevista a professora ‘E’/Escola Privada, frisou que:

Aqui as regras são claras (risos). Temos que cumprir os prazos, apresentar alguns planos, manter a coordenação e a direção informadas das nossas atividades, principalmente, se for algo diferente. Cumprir com os conteúdos, participar das reuniões marcadas. Eu tento seguir, até porque faz parte das exigências do trabalho.

Ou seja, o professor (a) estará prestando um bom serviço baseado na competência, no cumprimento das atividades. “Trata-se de uma educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos” (MULLER *apud* BALL, 2005, p.548).

Entendemos que as reformas educacionais atuaram e atuam fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor. Quando perguntamos aos professores se estes se sentiam avaliados, obtivemos as seguintes respostas:

Já. Acontece mais na rede privada, a questão de questionários de avaliação, avaliamos inclusive o trabalho dos nossos colegas. (Entrevista prof. C/ Escola Pública)

Me sinto avaliada sim. Já vi algumas pessoas observando minha aula, pegando no meu pé em algumas atividades. (Entrevista prof. D/ Escola Privada)

Sim. Como já disse, em reuniões com a equipe da escola, a gente vê comentários que, ao me ver, são de julgamento, assim, avaliando mesmo o desempenho de tal professor, elogiando quando outro que faz algo novo e recriminando quando outros tem atitudes que a escola desaprova como faltas, não só nas aulas, mas também nessas reuniões. (Entrevista prof. E/ Escola Privada)

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, e ficam sujeitos à avaliação, análise periódicas e a comparações de desempenho (BALL 2005, p.546). Verificamos também as novas formas de controle, que os novos sistemas de avaliação, de gerência por objetivos e comparação de resultados são evidenciados, inclusive de auto-monitoramento conforme a fala da prof. B, que encontra-se em estágio probatório na rede pública, “final de todos os anos letivos eu peço uma avaliação, ou no final do bimestre à direção. Como posso trabalhar melhor, se estou atendendo às necessidades, enfim...”. Deprendemos que a professora teme a não manutenção

do próprio emprego e, portanto, se auto-gerencia na perspectiva de mostrar resultados que satisfaçam ao empregador, ou seja, exige de si própria a dar o melhor de si, a produzir resultados de excelência, a atingir o melhor desempenho e a alcançar a mais alta classificação. Mas isso não acontece apenas em estágios probatórios. A exigência de trabalhos ótimos, em tempos otimizados, é uma prática do setor de ensino privado, inclusive levando os pares a se avaliarem entre si, como nos revelou o prof. C. Já no serviço público essa prática também acontece a partir os programas de premiação que induzem a competição de professores e escolas. Essa competitividade reduz-se ao que Ball chama de “forma mais simples possível: números em uma tabela.”

Não obstante, paralelamente a esses esquemas de classificação, tem-se um certo grau de incerteza, de instabilidade. O relato da prof. B nos revela sua insegurança de não saber se esta fazendo o que é certo, o que é suficiente, e ela deixa claro que se auto-gerencia continuamente, numa busca constante de aperfeiçoamento. Entendemos também, que a preocupação de progressão na carreira se enquadra nessa busca por uma maior produção, aperfeiçoamento.

Ainda nessa tessitura, perguntamos aos sujeitos se em algum momento haviam sido comparados a outros professores e em qual situação.

Já! O tempo inteiro! Quando eu cheguei aqui me ofereceram os 6º e o 7º anos e tem outra professora que é do 8º e 9º, me falaram que, por eu ser efetiva, e ela prestadora de serviço, eu poderia escolher as turmas. Só que eu quis chegar muito calma, pedi os 6º e 7º e assim permaneço. Então os alunos que passam por mim no 6º e no 7º quando chegam no 8º eles sentem um choque de metodologia, num é porque uma é melhor do que a outra, mas cada uma tem uma vivência diferente com os alunos. Não só eles, mas a coordenação e direção da escola também, eles comparam e termina sendo chato porque o outro professor cria uma antipatia com você, só porque fiz o meu papel de ensinar (Entrevista prof A/ Escola Pública).

Uhum... (risos) Em relação aos prazos de entrega de notas, por exemplo, coisa do tipo “Tais professores já entregaram, você não!” [...] e quando chamam nossa atenção na frente de outras pessoas fica um clima chato, fica parecendo que a gente é irresponsável sem ser, sabe (Entrevista prof. D/ Escola Privada).

Ancoramo-nos em Ball (2006, p.15) e, a partir dessas falas, entendemos que “profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e

comparação interpessoal de performances”. Também verificamos que um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são estabelecidos, não importa somente se está fazendo um bom trabalho em sala, se os alunos atingem determinado nível de aprendizado, se entrega “as notas” em tempo hábil, ele deve maximizar o desempenho, disputar a preferência de alunos e a simpatia da gestão da escola, o que significa, portanto, deixar de lado princípios irrelevantes, para que a excelência seja “a força motriz de sua prática” (BALL, 2005, p.554).

Ainda sobre a concorrência, interrogamos se os docentes percebiam concorrência no âmbito profissional, e deparamo-nos com falas que vão ao encontro dessa conjuntura.

Tem! Principalmente quando existem outros professores da mesma disciplina. Eu senti certo desprezo porque eu gosto de fazer aulas “diferentes”... Até junto turmas quando faltam professores [...] aí por conta disso, por eu tentar contribuir, acham ruim e fica tendo umas disputas. (Entrevista prof. A/ Escola Pública)

Sempre há algum professor que se eleva diante dos outros em algumas situações, falando de sua carreira, ou tentando mostrar que sabe mais. (Entrevista prof. D/ Escola Privada)

Nesse processo, todos acabam por avaliar e, conseqüentemente serem avaliados. Compreendemos também que os sujeitos aqui citados, não são aqueles que fazem o que querem, mas fazem o que é resultado de uma decisão colocada como meta a ser alcançada, face às necessidades ou interesses de uma instância superior, gerando competição, sistemas avaliativos e reforma nas relações.

Sem dúvida, as mudanças e contextos nacionais e até internacionais ensejam a necessidade de construir novas posturas, mas isso não significa dizer que é preciso romper com a noção democrática, visto que, segundo Krawczyk (2002, p.71) esta “é intrínseca à educação pública”. Embora a nova governabilidade educacional tenha afetado às escolas e os professores, no que diz respeito ao comportamento performativo, no qual o desempenho e a competência são explorados, chamamos atenção ao fato de que é possível não submeter o fazer docente a critérios mercantilistas. É fundamental repensar esse processo. Enxergar a educação como uma produção cultural que lida com pessoas, reconhecer suas particularidades e, deste modo, “conceber e concretizar uma governabilidade democrática” pensada não a partir de critérios econômicos, mas “a partir dos desafios da educação escolar transformadora.” (KRAWCZYK, 2002, p.71)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar os impactos das políticas públicas advindas (do Pós-Estado de Bem-Estar Social) sobre o fazer docente. Buscamos, inicialmente, entender como tais políticas tornam-se elementos chaves quando se trata de mudanças ocorridas no âmbito da educação, destacando as transformações na identidade do professor. Esse estudo tornou-se uma oportunidade em identificar qual postura o professor pretende assumir ou qual posição vem assumindo diante da contextura do Pós-Estado de Bem-Estar Social, bem como, possibilitou compreensões para além daquelas apontadas por essa estrutura de Estado. Com isso, foi possível rever comportamentos e quem sabe refletir em como assumir, uma posição democrática pensada a partir de desafios que esse contexto promove.

Contudo, estamos cientes de que o trabalho do pesquisador é inacabado, e apesar do esforço para chegarmos às conclusões descritas no presente estudo, o mesmo continua sendo provisório e passível de revisões. Nesta investigação utilizamos conhecimentos apreendidos durante nossa formação, principalmente das leituras e discussões realizadas no componente de Política e Gestão Educacional, que nos proporcionou um primeiro encontro com esta área de estudo, bem como, Pesquisa em Educação, pois a partir deste senti-me incentivada a participar do Programa Institucional de Pesquisa Científica. Neste último desenvolvi leituras e pesquisas enlevadas pela paixão ao tema, um encantamento pela formação docente. Temática geradora de inúmeras discussões e, portanto, de distintas interpretações.

A análise dos dados que aqui fizemos fortaleceu em nós a constatação de que as políticas se movem e os conflitos acontecem. Os professores são movidos à performatividade, porém por influências, desejos, interesses, nascidos a partir de perspectivas presente no modelo e Estado de Pós-Estado de Bem-Estar Social.

Sabemos que a educação é uma responsabilidade do Estado, mas também dos seus protagonistas: professores, pais e alunos. O comprometimento dos profissionais da educação com a construção de uma sociedade pautada em valores promotores de humanização e cidadania é fundamental para reverter a lógica das políticas educacionais que vem sendo progressivamente implementadas.

Para superar esta política performativa, voltada ao capitalismo, precisamos apresentar a viabilidade de outro modo de produção em nossas vidas. A responsabilidade não deve ser lançada apenas a esta lógica de mercado, pois também a encontramos em nossos limites pessoais e/ou profissionais de produzir alternativas práticas seguindo uma outra lógica. Trata-se de fazer circular outro pensamento. No lugar da competição, por exemplo, estimular a cooperação entre os diversos atores.

Nesta ótica o educador é convidado a ser reflexivo, interrompendo a “auto-evidência” dos discursos dominantes, sendo autêntico em suas convicções e atitudes. Em outras palavras, acreditamos que a superação do individualismo que fora construído pela exploração do trabalho, somente será possível quando nos apropriarmos de uma pedagogia de conflitos que nos possibilitará questionar as diversas estruturas fixadas pela lógica gerencial emergente na conjuntura atual.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e da pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Jul/Dez 2006, p.10-32. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>> Acessado em: 25/09/2014

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, Set/Dez 2005, p.539-564. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acessado em: 25/09/2014

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, 2004, p.1105-1126. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400002&script=sci_arttext)> Acessado em: 25/09/2014

BARROSO, J., (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. e Soc.*, 2005, vol.26, n. 92, p. 725-751. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>> Acessado em: 05/10/2014

FEITOSA, C.L.C.; CAVALCANTE, D.P.S.; ROCHA, V.G.G. Tessituras e impactos das políticas educacionais sobre o fazer docente: uma análise da (re) construção identitária, 2013. Disponível em <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_or\\_al\\_idinscrito\\_1328\\_f067ecc4d1354a1a65be143ed46eee0f.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_or_al_idinscrito_1328_f067ecc4d1354a1a65be143ed46eee0f.pdf)> Acessado em: 25/09/2014

GADOTTI, M. Economia Solidária como práxis pedagógica. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009

GAJARDO, M. PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, **Nº 15 Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década, 2000**. Disponível em: <[http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas\\_educativas\\_AL\\_balance\\_gajardo\\_p\\_ortugues.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_p_ortugues.pdf)> Acessado em: 10/10/2014

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de uma identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf>> Acessado em 25/09/2014

\_\_\_\_\_. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: **OLIVEIRA, D. A. & ROSAR, M. de F. F. Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntico, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acessado em 25/09/2014

ROCHA, V. G. G. **Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores (as)**. 2012. 191 f. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. 2012. Disponível em: [www.proped.pro.br](http://www.proped.pro.br) Acessado em 13/10/2014

SILVA, R. G. da. Do welfare ao workfare ou da política social keynesiana / fordista à política social schumpeteriana / pós-fordista. 2011. 222 p. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8419>> Acessado em: 13/10/2014

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas de professores de português. In.: BASTOS, N. B. (org.). Língua Portuguesa: uma visão em mosaico. São Paulo : IP-PUCSP/ EDUC, 2002, pp. 277-297.

#### Sites Pesquisados

<http://www1.ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=&codmun=250400&search=paraiba|campina-grande|infograficos:-historico> Acessado em: 20/11/2014

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250400&search=paraiba|campina-grande> Acessado em: 20/11/ 2014

# APÊNDICE

## APÊNDICE - A

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO:** TESSITURAS E IMPACTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ADVINDAS DO PÓS-ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E A DOCÊNCIA

**PROF<sup>a</sup>. ORIENTADORA:** Vagda G. G. rocha

**PESQUISADORA:** Cybelle Lúcia C. Feitosa

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

(DIRECIONADA A PROFESSORES)

#### PERFIL PROFISSIONAL:

Sexo:

Estado Civil:

Formação:

Vínculo empregatício:

Disciplina em que atua:

Regime de trabalho:

Idade:

N. de filhos:

Instituição e ano da formação:

Tempo de exercício na docência:

Anos em que atua:

- 1- Por qual motivo escolheu ser professor (a)?
- 2- É possível dizer que há irregularidades na profissão docente? Em caso positivo, indique algumas? Como você as explica?
- 3- Você consegue relacionar as teorias estudadas na graduação com a prática docente? De que forma?
- 4- Considerando as tendências/teorias pedagógicas, qual postura de professor você adota? Como você a desenvolve?
- 5- Quais os princípios de ensino/educação assumidos pela sua escola? Por ser instituição pública, você os segue? De que forma?
- 6- O Estado/Município tem plano de Cargos, Carreiras e Salário? O que você acha dele?

- 7- O estado/município exige produção para progressão na carreira docente? Você consegue cumpri-la? Comente.
- 8- Em algum momento já foi comparado a outro professor? Em qual situação? Como se sentiu?
- 9- Tratando-se de desempenho, você se sente ou já foi avaliado de alguma forma? Como? O que achou?
- 10- Há concorrência entre professores na sua escola? Em caso afirmativo, como isso é percebido?
- 11- É possível dizer que o exercício da docência lhe acrescenta como pessoa?