

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO

ALANIZ, E.P.

CONTROVÉRSIAS NO DISCURSO DA QUALIDADE DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL

CONTROVERSIES IN THE SPEECH ABOUT THE SCHOOL'S QUALITY IN THE DEPARTMENT OF EDUCATION IN SÃO PAULO STATE, BRAZIL

Erika Porceli ALANIZ¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é problematizar alguns aspectos da terminologia qualidade no discurso da Secretaria da Educação do governo do Estado de São Paulo (SEE-SP) na gestão da secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro, a partir do discurso proferido em videoconferência direcionada às escolas da rede pública. Para analisar o conceito, partimos da teoria crítica de Debord (1997) em uma tentativa de apreender as contradições do discurso e obter subsídios para pensar as transformações ocorridas no capitalismo contemporâneo. Observamos que todo o processo de produção, consumo e reprodução dos conteúdos da videoconferência está atrelado ao processo de reprodução da força de trabalho docente e, ainda, que o discurso da qualidade, da forma como tem sido difundido pela política meritocrática de instituições e profissionais, é veiculador de um tipo de qualificação docente. Com isso, pode-se perceber a característica de *espetáculo* que assume a política de qualidade da SEE-SP que propaga a aparência e demonstra-se insuficiente para processar mudanças significativas nas condições educacionais vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: qualificação docente, capitalismo contemporâneo, discurso qualidade, política educacional.

Pretendemos, neste texto, problematizar alguns aspectos da terminologia qualidade no discurso da Secretaria da Educação do governo do Estado de São Paulo na atual gestão de 2007-2011, a partir da implantação do Programa de Qualidade da Escola. O objeto de análise será a videoconferência² proferida pela Secretária da Educação do Estado

¹ Docente da Universidade Paulista, UNIP, Campus de Assis, Assis, São Paulo, Brasil. Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo - porcelierika@yahoo.com.br

²Videoconferência gravada em 20 de maio de 2008, que se encontra disponível no site: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-RSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=667>.

naquele momento³, Maria Helena Guimarães de Castro, para divulgar o programa de qualidade da escola às 91 diretorias de ensino e, pela *Internet*, às redes públicas de ensino.

Embora haja também o material escrito, a discussão aqui se restringirá à videoconferência por se tratar de um discurso homogêneo, que deve ser atendido por todas as escolas da rede de ensino. Além disso, o discurso proferido apresenta um tom participativo, ao se definir como uma *conversa informal*, e um diálogo com os professores e demais integrantes da equipe pedagógica. Outra razão que motivou a escolha da videoconferência foi o fato de seu conteúdo ser veiculado pela imagem, forma peculiar que assume a mercadoria na contemporaneidade e, também, para os ouvintes, o acesso ao material escrito é mais restrito, mesmo que tenha ficado por algum tempo disponível na *Internet*.

Consoante com a declaração da Secretária da Educação: “A finalidade do Programa de Qualidade da Escola é promover a melhoria da qualidade do ensino da rede estadual paulista e a equidade do sistema” (CASTRO, p. 2008). O termo *qualidade*, assim aplicado de modo genérico, não oferece uma precisão conceitual e um padrão de referência sobre a natureza das mudanças que deseja provocar em uma dada realidade e a que precisamente se refere. Essa imprecisão, em parte, é expressão do caráter polissêmico do termo, como já havia alertado Rios (2005) ao dizer que esse conceito é totalizante, abrangente, multidimensional, além de ser social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica e em um contexto concreto.

Concordamos com Rios (2005) em porque a verdadeira imprecisão do conceito parece advir dos compromissos da política pública com a realidade concreta, ou seja, para se tornar mais claro, indagamos: Que qualidade é essa que se propõe? E por que é preciso deixá-la tão genérica? Perante essas indagações, a análise do conceito de qualidade será feita a partir da Teoria Crítica, em especial, de Debord (1997), em uma tentativa de se apreender o sentido que este conceito adquire na política pública atual neste estágio do capitalismo contemporâneo. Nas palavras de Debord (1997, p.18), com o avanço do capitalismo, há a alteração no conteúdo das relações sociais, ampliando-se o universo das mercadorias:

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda a realização humana, uma evidente

³ A partir de 15 de abril de 2009, Paulo Renato de Souza, ex-ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, assume a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

degradação do ser para o ter, a fase atual, em que a vida está totalmente tomada pelos resultados da economia, leva a um deslizamento generalizado do ter para o parecer, do qual todo 'ter' efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. Ao mesmo tempo, toda realidade individual tornou-se social, diretamente dependente da força social, moldada por ela. Só lhe é permitido aparecer naquilo que ela não é.

O discurso da qualidade assume uma característica nesse “[...] mundo invertido, onde a verdade é um momento do que é falso” (DEBORD, 1997, p.16). Por isso, a valorização do *parecer* se refere à forma peculiar que assume a mercadoria no atual estágio do capitalismo, como é o caso das imagens e dos discursos, pois estes não têm o objetivo de retratar a realidade em seu movimento e em suas contradições, mas de ocultá-la, com o propósito de se disseminar o consumo. Isso pode ser exemplificado pela divulgação dos discursos via videoconferência, que são mediados por imagens e que propagam a venda do “melhor método” pela distribuição de materiais didáticos padronizados e por um currículo centralizado pelas redes de ensino, pela aplicação de avaliações dentro de uma lógica liberal e pelas premiações aos trabalhadores da Educação para se promover melhorias no sistema. Tudo indica que todas essas ações são realizadas sem se importar muito com o teor das transformações, como poderá ser observado no decorrer do texto.

É preciso esclarecer o que é o Programa de Qualidade da Escola e a abrangência⁴ que este assume na política pública da atual secretaria:

[...] relaciona-se com todas as ações da secretaria: Nova proposta curricular; Programa ler e escrever; Recuperação intensiva; Diversificação curricular do ensino médio; reformulação do sistema de avaliação; reforço escolar paralelo; e o IDESP, que é um indicador ou sinalizador construído para ajudar a olhar cada escola de cada regional para entender porque numa mesma localidade algumas escolas são muito boas e outras têm desempenhos insuficientes. (CASTRO, 2008)

A importância em se observar o discurso da Secretária da Educação se dá pela forma *espetacular* que ele assume na sociedade contemporânea, para se utilizar o conceito de Debord (1997), ou seja, a difusão de um

⁴ Apenas restringiremos a discussão a algumas referências que são consideradas como critérios de qualidade no discurso da Secretaria da Educação, mas não focalizaremos nenhum dos programas em específico.

discurso que se torna mercadoria, além de veiculador de outras. Para ocorrer a transmissão do discurso, é necessário se passar por toda a esfera de produção de valor tipicamente capitalista, em que o capitalista - aqui se referindo ao grande capital das empresas transnacionais e dos organismos multilaterais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), mediado pelo Estado nacional – além de disponibilizar os meios de produção e as condições de acesso para proferir e veicular o discurso, adianta o capital e coloca em movimento a força de trabalho da qual é extraída a mais-valia, em geral relativa, devido à complexidade do processo e à otimização do tempo de trabalho despendido em um mesmo período de tempo. Em seguida, essa produção é veiculada em tempo real e disponibilizada via *Internet* às redes públicas de ensino. Apesar da excentricidade desse tipo de atividade produtiva, é a sua natureza que a torna mercadoria e, por isso, não importa a forma como ela se apresenta ao público, ela continua sendo uma mercadoria porque foi produzida em um processo de valorização destinada à reprodução do capital. Por essa razão, Debord (1997, p. 25) afirma que “[...] espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se tornou imagem”.

A forma de apresentação da videoconferência, por imagens e falas, obscurece o ato de produção e é como se a sua materialidade se originasse desse conteúdo visível e não da materialização do trabalho abstrato despendido na sua produção. Na definição de Marx (2001, p.94):

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao referi-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos [...].

Sobre a videoconferência, há ainda mais uma singularidade, ou seja, a dificuldade em se perceber a relação de troca a que a videoconferência está submetida enquanto mercadoria que se destina à esfera de circulação (troca) com outras mercadorias. Cabe, aqui, o questionamento: Qual relação de troca é processada pela Secretaria da Educação e seus destinatários na esfera da circulação? Vale ressaltar que somente no processo de troca os produtos do trabalho podem realizar-

se como mercadoria caracterizada pelo seu duplo aspecto, qual seja, valor de uso e valor de troca, como expressou Marx (2001, p. 95):

Só com a troca adquirem os produtos do trabalho como valores, uma realidade socialmente homogênea, distinta da sua heterogeneidade de objetos úteis, perceptíveis aos sentidos. Esta cisão do produto do trabalho em coisa útil e em valor só atua, na prática, depois de ter a troca atingido tal expansão e importância que se produzam as coisas úteis para ser permutadas, considerando o valor das coisas já por ocasião de serem produzidas [...]. Por outro lado, só satisfazem as múltiplas necessidades de seus próprios produtores na medida em que cada espécie particular de trabalho privado útil pode ser trocada por qualquer outra espécie de trabalho com que se equipara. A igualdade completa de diferentes trabalhos só pode assentar-se numa abstração que põe de lado a desigualdade existente entre eles e os reduz ao seu caráter comum de dispêndio de força humana de trabalho, de trabalho humano abstrato.

É na esfera da circulação que os produtos se realizam como mercadorias. Vamos demonstrar como isso ocorre depois de transcorrida a primeira fase da produção.

A produção da videoconferência tem, incorporado nela, o trabalho decorrente das fases anteriores. O capitalista adianta o capital, sob a forma de capital fixo e variável, os meios de produção e a força de trabalho necessária à produção de determinada mercadoria, sendo que o capital variável é colocado em movimento e só depois de ter despendido sua força de trabalho e de ter pago a si mesmo é que irá receber parte do que lhe cabe no processo de valorização do capital. Isso implica dizer que a força de trabalho paga a si mesma desde o início da contratação.

Além disso, todo processo de trabalho é destinado à geração de valor, na medida em que o capital fixo disponibilizado incorpora trabalho abstrato, que é vivificado pelo conjunto da força de trabalho no novo processo produtivo. Dessa relação social, gera-se a mais-valia que, no caso da confecção da videoconferência, podemos visualizar pela antecipação que o Estado faz dos equipamentos, geralmente de alto custo, além da contratação de mão de obra especializada para filmagem, da manipulação de tecnologia, da adequação ao meio multimídia e da disponibilização via *Internet*. Além disso, relacionadas a esse objeto de análise, há outras mercadorias produzidas por outros processos produtivos, mas veiculadas por este, como é o caso dos materiais didáticos e dos programas especializados acima citados.

Ao sair para a esfera da circulação, essa mercadoria não é trocada pelo dinheiro quando destinada aos professores e demais integrantes da equipe pedagógica, o que de certa forma obscurece a relação de troca e dá a impressão de não haver aqui a captura de mais-valia por duas razões básicas: a) os profissionais da Educação não se caracterizam como compradores de uma determinada mercadoria no mercado, mas eles próprios são as mercadorias e; b) não é evidente, embora seja real, a captação de mais valor no processo de trabalho docente, em especial por se tratar de uma atividade não material da área pública.

De acordo com o pressuposto teórico aqui considerado, para esclarecermos as proposições precisamos considerar que: Se toda mercadoria só se realiza plenamente com a relação de troca na esfera da circulação, deve-se, então, considerar que a produção da videoconferência não é a etapa final do processo produtivo, mas tanto ela como também as demais tecnologias pedagógicas são mercadorias criadas para gerar valor em outro processo de trabalho. Assim, no caso dos trabalhadores da Educação, a relação de troca ocorre quando a equipe pedagógica das escolas públicas realiza o consumo produtivo, condição fundamental para se reproduzirem como educadores da rede pública estadual de São Paulo.

Tais educadores, assim como os educadores da escola privada⁵, enquanto força de trabalho que são, realizam dois tipos de consumo: o individual e o produtivo. O consumo individual é aquele em que, como menciona Marx (2000, p. 668), o capital fornecido em troca da força de trabalho é convertido em meios de subsistência, cujo consumo serve para reproduzir músculos, nervos, ossos e cérebros do trabalhador, existente para gerar novos trabalhadores, constituindo, desse modo, fator de produção e de reprodução do capital. Assim, o capitalista tende a reduzir ao mínimo necessário o consumo individual, de modo que atenda apenas à necessidade de reprodução da força de trabalho no processo de produção. O produtivo se dá quando o trabalhador consome os meios de produção com o seu trabalho para transformá-los em valor. O produtivo, neste caso, refere-se ao consumo dos componentes necessários ao trabalho no processo educativo posterior. Então, há aqui uma relação de troca, ao passo que a mercadoria videoconferência, disponibilizada pelo Estado, irá ser trocada com o trabalho despendido pelos profissionais da Educação que, agora, não podem mais se pôr em funcionamento sem essa capacitação.

⁵ O fato de não ser o Estado quem capta a mais-valia produzida pelos trabalhadores da educação não altera a condição de capital variável a que estes trabalhadores estão submetidos no mercado.

Esse consumo é condição de produção do trabalhador, assim como as demais tecnologias do mundo produtivo, pois o professor não poderá mais trabalhar sem utilizar os parâmetros e as diretrizes emanadas do discurso da Secretaria da Educação que o obriga, inclusive, a utilizar materiais especializados (as apostilas), os novos referenciais curriculares, a determinação dos parâmetros e os programas a seguir. São estas as tecnologias educacionais próprias da esfera educacional que, a partir desse momento, são imperativas aos educadores das redes de ensino estadual para se reproduzirem como trabalhadores e exercerem seu trabalho de natureza imaterial.

É nesse sentido que Bruno (1996, p. 92) utiliza o conceito amplo de qualificação profissional, atrelado a determinado patamar de desenvolvimento social e da tecnologia capitalista, que demonstra ser flexível e capaz de abarcar as transformações do capitalismo contemporâneo e a segmentação própria de sua organização. Assim, a qualificação do trabalhador se compõe de atributos comportamentais, intelectuais, físicos e ideológicos próprios de cada momento histórico e da hierarquização estabelecida no mercado de trabalho. No caso dos professores da rede estadual de São Paulo, podemos dizer que um dos principais atributos pelo qual o professor é considerado qualificado, razão, inclusive, pela qual recebe o bônus de desempenho é: ser assíduo e propiciar o rendimento dos alunos nas avaliações de desempenho estaduais e federais.

Estamos agora diante da segunda proposição acima indicada, qual seja, o processo de trabalho como geração de valor, ou seja, o processo de trabalho escolar é e continua sendo também um processo de geração de valor e, conseqüentemente, a atividade dos trabalhadores da Educação pressupõe o consumo de si mesma. Além disso, a utilização das potencialidades físicas e intelectuais do trabalhador continua sendo central e é utilizada em função da reprodução do capital, como observou Marx (2000) ao analisar a condição do trabalhador no capitalismo:

[...] fonte pessoal da riqueza, mas desprovido de todos os meios de realizá-la em seu proveito. Uma vez que, antes de entrar no processo, aliena seu próprio trabalho, que se torna propriedade do capitalista e se incorpora ao capital, seu trabalho durante o processo se materializa sempre em produtos alheios. Sendo o processo de produção, ao mesmo tempo, processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista o produto do trabalhador transforma-se continuamente não só em mercadoria, mas em capital, em valor que suga a força criadora de valor, em meios de subsistência que compram pessoas, em meios de produção que utilizam os produtores. (MARX, 2000, p. 665-666).

Enquanto trabalhador, ele não pertence a si, aliena-se no ato da produção e, ao vender sua força de trabalho, encontra-se na relação de exploração e de extração de mais-valia que caracteriza o capital como relação social. No caso dos trabalhadores da Educação, basta olharmos para a jornada de trabalho e percebemos que as horas destinadas à preparação do trabalho pedagógico, à correção de trabalhos e aos estudos pessoais são mínimas, como, por exemplo, tem-se que em uma jornada de 40 horas semanais, a atual legislação traz 5 horas destinadas a essas atividades, sendo estas divididas em 2 horas de trabalho coletivo na escola e em 3 horas de trabalho extra-escolar. É evidente a insuficiência dessa jornada para a realização da totalidade do trabalho pedagógico e a relação de exploração nela contida. Deve-se considerar que o discurso da qualidade é propagado sem se alterar substancialmente essa relação.

O discurso da qualidade é produzido nessa relação e é profundamente afetado pela orientação da política pública vigente. Segundo Freitas (2007, p. 968), a política de avaliação em vigor da SEE-SP (Secretaria de Estado da Educação) segue uma lógica liberal, por isso o sentido da qualidade se restringe ao acesso, almejando-se a universalização, mas sem se viabilizar a igualdade de resultados sem competição.

Abordaremos três dimensões do termo *qualidade*, proferidas pela SEE-SP (Secretaria de Estado da Educação), que explicitam melhor seu significado. São elas: a padronização dos indicadores de desempenho em uma economia mundializada; o foco de responsabilização na escola e não na política pública e; a política de mérito docente.

PADRONIZAÇÃO DOS INDICADORES DE DESEMPENHO EM UMA ECONOMIA MUNDIALIZADA E A POLÍTICA DE MÉRITO DOCENTE

O primeiro fator a se considerar são as alterações transcorridas na organização do capitalismo mundial, em especial do século XIX ao XXI, e os efeitos que isso acarretou à Educação.

O processo de mundialização do capital, que se intensifica e se reestrutura tanto do ponto de vista da base material quanto das orientações políticas, inicia-se a partir da Segunda Guerra mundial, mas se consolida na década de 1970, com a reestruturação produtiva, e nos anos 80 com as políticas neoliberais na Europa e nos Estados Unidos, que impulsionam a reorganização da esfera de poder econômico e político mundial. O Estado nacional, centro soberano de onde emanava todo o

poder e organização do território, cede lugar aos conglomerados econômicos e aos organismos multilaterais, formados por corporações e por empresas transnacionais que passam a ser o novo *locus* do poder, agora desterritorializado dos limites nacionais, porque, em geral, tais organizações congregam diferentes países.

É provável que estas organizações internacionais e empresas transnacionais de natureza distinta sejam, pelo papel de destaque que têm na economia mundial e pelo que desempenham junto aos Estados nacionais, as responsáveis pela captação da mais-valia produzida nas escolas públicas. Uma vez que, como veremos, o Estado não é o capitalista ou o detentor dos meios de produção, mas o mediador do capital das grandes corporações transnacionais.

Na sociedade mundializada, a centralização do poder de decisão ocorre simultaneamente com o espraiamento das unidades produtivas pelos diferentes países do globo e, assim também, as políticas antes decididas no interior do Estado-nação são definidas dentro dessa nova estrutura de poder. Este é o caso da Educação, intimamente ligada à formação da força de trabalho conforme a segmentação do mercado. A tendência, como advertem Meyer e Ramirez (2000, p. 97), é que ela sofra a estandartização crescente, rompendo com os sistemas educativos nacionais. Desse modo, o Estado nacional é mediador e implementador de diretrizes mais gerais que advêm dos grandes centros de decisão.

Vários estudos já analisaram a relação que os organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial, mantêm com a Educação no Brasil, financiando projetos, oferecendo empréstimos e impondo uma série de diretrizes para a Educação. No entanto, é interessante perceber nesse momento, no discurso da SEE-SP, a adequação a um padrão de qualidade mundial que, segundo a Secretária, tem sido considerado pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos), que é um programa internacional de avaliação por competências criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ao se referir ao indicador do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) para a 4ª série, “[...] este padrão foi retirado do PISA, da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), é uma tendência geral” (CASTRO, 2008).

Los factores que afectan al cambio educativo nacional están cada vez más relacionados con la extensión y el carácter de los vínculos nacionales con la sociedad mundial. Cuanto más se ve inmerso un Estado-nación en la sociedad mundial y vinculado con sus organizaciones de transmisión, tanto más se corresponderá el sistema

educativo con los modelos mundiales y cambiará de dirección para adaptarse a los cambios que se produzcan en los énfasis mundiales. (MEYER Y RAMIREZ, 2000, p. 98)

Nesse sentido, podemos notar, no discurso da qualidade, a adequação clara aos parâmetros mundiais, ao ser sinônimo de equidade no sentido proferido pela Secretária “[...] o pressuposto básico do programa de qualidade da Educação é o aluno aprender com mais qualidade no sentido de equidade, ou seja, direito de todos [...]”. (CASTRO, 2008)

Meyer y Ramirez (2000, p. 102-103), ao dizer que as organizações internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) têm cada vez mais definido modelos e agendas educativas, adverte que a questão é saber qual a intensidade em que esses modelos se aplicam aos sistemas de políticas nacionais destinatárias e salienta, ainda, que em períodos diferentes há alterações no discurso educativo da política mundial. Ora o discurso constitui em se elevar ao máximo a participação para se estender o direito a grupos excluídos e os valores são os de diversidade, de gênero, de etnicidade, de classe e de variedade, ora o discurso é o de direito, de imparcialidade e de justiça; ora os valores são os de rendimento e se ressalta os *estándares*, o esforço, a excelência e a produtividade dentro da concepção de civismo, de cidadania e assim por diante; atualmente, o valor é o de rendimento científico para se restabelecer a globalização.

Tudo indica que o discurso que ora ouvimos, via videoconferência, tem se referido aos valores vinculados ao rendimento científico como condição de participação na sociedade globalizada, na busca por demonstrar competência internacional para se ampliar a produtividade. A educação de qualidade, neste momento, não aparece no discurso apenas como redentora ligada ao desenvolvimento nacional, como foi outrora difundido, mas ela depende de sua condição de participação no mercado global conforme o potencial de produtividade que sua capacidade de trabalho manifesta.

Na realidade, a segmentação própria do mercado de trabalho, advinda da configuração do capital, conduz, junto com a estandarização da Educação, a uma segmentação também do sistema educativo. Isso é importante se considerar para que fique claro que a qualidade não tem como significado a igualdade de acesso, de condições no processo e nos resultados.

Além disso, temos que considerar que o movimento de estandarização da educação de massa é visível porque atinge as diferentes regiões do globo, ou seja, não se trata apenas de uma política definida apenas no âmbito do Estado nacional. Vejamos os depoimentos que Freitas traz a respeito da política de mérito implantada no Ocidente, assim como Zibas (1999) e Lopes (2006) já haviam discutido a questão na Espanha e na Inglaterra, respectivamente. As políticas que entenderam a equidade como sinônimo de qualidade e que implantaram *vouchers* na Europa, na América latina, no Chile e nos Estados Unidos ocultaram as desigualdades socioeconômicas ao entenderem que o desempenho escolar depende do mérito exclusivo atribuído aos alunos e aos profissionais. Lopes (2006, p.127), ao tratar da reforma curricular na Inglaterra, menciona que ao se adotar o critério mercadológico de *ranking* entre as escolas, as instituições educativas passaram a se empenhar em matricular os alunos que apresentavam melhores resultados nas avaliações e excluíram os negros e os alunos com necessidades especiais, ao mesmo tempo em que foi permitido aos pais escolherem onde matricular seus filhos.

Diante deste fato, Freitas (2007) diz que as próprias escolas criaram mecanismos para selecionarem os melhores, o que leva o autor a concluir que a ideia de que a qualidade virá com a entrega das escolas à lógica de mercado não só é um engano como também institucionaliza as escolas para ricos e para pobres.

O aspecto central do Programa Qualidade da Escola é o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), indicador criado para averiguar:

[...] cada escola de cada regional e entender porque razão aquela escola apresenta baixos e altos índices de desempenho [...] o IDESP ajuda a melhorar a qualidade da escola como um indicador [...] com base neste indicador podemos acompanhar se aluno tem muita defasagem, se o aluno tem uma relação idade série muito ampliada [...] o IDESP é construído com base no SARESP, que foi reformulado e acompanha a Prova Brasil e o SAEB do governo Federal, mais o senso e estatísticas educacionais [...]. (CASTRO, 2008)

Freitas (2007, p. 973-981) menciona que as novas formas de exclusão atuam agora dentro da escola fundamental. Elas adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, elas afrouxam a avaliação formal, liberam o fluxo de alunos no interior da escola e fortalecem o

monitoramento por avaliação externa. O autor argumenta, ainda, que a redução do índice de reprovação é necessária, mas não suficiente, e que, com o tempo, poderá se aumentar o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) sem que isso signifique que exista aprendizagem, já que ensinar a pobreza requer a ampliação significativa dos gastos com a Educação.

A análise do fluxo nem sempre vem acompanhada das mudanças realmente processadas no interior da escola, além de que o IDESP se baseia em uma média. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, isso tem muita importância, pois não significa que a maior parte dos alunos tenha efetivamente aprendido, mas que alguns deles podem ir muito bem, enquanto outros nem tanto.

Além disso, cabe perguntar se os dados obtidos realmente constituem verdadeiros diagnósticos fidedignos das dificuldades reais dos alunos e da instituição, já que tudo indica que não há o engajamento da comunidade escolar, o que é fundamental para que os resultados obtidos nas avaliações sejam fidedignos. Isso porque, se tomarmos por base a forma como as políticas públicas de avaliação tem sido formuladas centralizadamente, é preciso desconfiarmos da transparência dos dados e da legitimidade junto à coletividade. No caso do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), as escolas sequer são convocadas a participarem da elaboração dos critérios de avaliação em relação às especificidades de seus projetos, como já havia abordado Souza (1997).

Além disso, é preciso ressaltar que a média apresentada como sendo o padrão de qualidade não vislumbra mudanças significativas, pois para os anos iniciais do ensino fundamental se fala em média 7 (sete), como a estabelecida pelo PISA, padrão OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), devido ao fato de existirem escolas públicas que já atingiram média 6 (seis); para os anos finais do ensino fundamental, a média é 6 (seis), sendo que cabe a cada escola melhores percentuais mínimos a cada ano. Na fala da Secretária da Educação, “[...] a escola que tirou 2,7 no próximo ano tem que avançar para 3,3 [...]” (CASTRO, 2008). Cabe, então, perguntar: “De qual qualidade se está falando? Qualidade para quem?”

A insuficiência do conteúdo de qualidade pode ser notada pelo afrouxamento da exigência de que se avance a aprendizagem. A ideia de “ir melhorando aos pouquinhos”, com padrões tão baixos, pouco representa para a mudança significativa no curso dos acontecimentos,

mas, ao contrário, sinaliza para um tipo de política pública para a educação de massa que se universaliza juntamente com uma série de ações, quais sejam: a reformulação do currículo centrado em competências ou na ideia do aprender a aprender ou educação ativa; as avaliações institucionais centralizadas e; os modelos de profissionalização, de titulação, de diplomação e de formação de professores, como abordam Meyer e Ramirez (2002), assim como a proliferação das universidades de massa. Isso também pode ser notado pelo fato de muitas literaturas educacionais, que se encontram indexadas em *sites* - como o *site* do Banco Mundial e o *site* da UNESCO - tornarem-se universais, como, por exemplo: *As dez novas competências para ensinar*, de Philippe Perrenoud; *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin, entre outros. Essa é uma característica da estandartização da educação em nível mundial, segundo Meyer e Ramirez (2002, p. 100): “[...] Los sistemas educativos utilizan cada vez más currículos estandartizados a nível mundial. Nuestra reciente revisión de los currículos educativos de primária em todo mundo durante el siglo XX aportan pruebas de una muy creciente estandartización y difusión.[...]”.

Podemos falar em uma educação de massa pela prioridade com o básico a ser ensinado: “[...] a escola deve diminuir o aluno abaixo do básico, porque o aluno abaixo do básico abaixa o IDESP, quanto mais diminuir o abaixo do básico mais o IDESP sobe [...]” (CASTRO, 2008). Devemos considerar ainda que os conteúdos do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) incluem somente Língua Portuguesa e Matemática e que, se levarmos em consideração que uma das funções da escola é a formação da força de trabalho neste mercado segmentado, cabe perguntar: Para qual camada do mercado está se prevendo o destino dos alunos com esses conhecimentos e habilidades rudimentares?

Notamos que os fundamentos dos conhecimentos científicos não são considerados como objeto de diagnóstico no SARESP, tampouco o básico é contemplado, conforme definido nacionalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mais especificamente em seu art. 26. Disciplinas como História, Geografia, Artes e Ciências compõem a base comum nacional e não são menos científicas que as selecionadas como básicas pela avaliação do SARESP. A questão é que para o perfil de formação almejada, provavelmente compor a massa dos trabalhadores simples em que predomina a extração da mais-valia absoluta sobre a relativa, tais disciplinas não parecem necessárias.

Esse é um dos sentidos subjacentes da qualidade ao discurso da SEE-SP, descomprometido com os fundamentos do conhecimento científico e sem a intenção de contribuir para a autonomia intelectual e para a elevação do nível cultural das crianças e adolescentes que estão na escola. Por essa razão, mencionamos no início que há pouca preocupação com as transformações das condições vigentes.

O discurso difunde a aparência, mas a essência do fenômeno da qualidade é completamente distinta:

O espetáculo se apresenta como uma enorme positividade, indiscutível e inacessível. Não diz nada além de “o que aparece é bom, o que é bom aparece”. A atitude que por princípio ele exige é a da aceitação passiva que, de fato, ele já obteve por seu modo de aparecer sem réplica, por seu monopólio da aparência.” (DEBORD, 1997, p.17)

O FOCO DE RESPONSABILIZAÇÃO NA ESCOLA E NÃO NA POLÍTICA PÚBLICA

Outro aspecto a se considerar é o que Chauí (2000, p.7) denominou de “discurso competente”, pois se expressa por meio da linguagem do especialista que fala de um lugar, institucionalmente autorizado a falar, pois os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de ouvir e de proferir o discurso e as circunstâncias já foram previamente determinadas para que seja permitido ouvir e falar. Todo discurso competente é ideológico porque obscurece uma relação de poder e de dominação e aparece como o discurso do técnico, neutro e, por isso, verdadeiro. O sentido e a importância do discurso dependem do contexto e do lugar que ocupa quem o profere. No caso do discurso da Secretária da Educação, podemos dizer com Meyer e Ramirez (2000, p.101) que: “[...] a medida que la educación estandarizada se difunde por todo el mundo, sobretudo en los países menos desarrollados, van apareciendo los controles organizativos nacionales y centralizados [...]”. Ou seja, a Secretária da Educação fala de um lugar em que a relação de poder está centralizadamente demarcada, o que significa que o discurso está também demarcado pela imposição ou coerção, entre outras características provenientes dessa relação hierárquica existente:

O espetáculo é o discurso interrupto que a ordem atual faz a respeito de si mesma, seu monólogo laudatório. É o auto-retrato do poder na época da gestão totalitária das condições de existência. A aparência fetichista de pura objetividade nas relações espetaculares esconde seu caráter de relação entre os homens entre classes; parece que uma segunda natureza domina com leis fatais, o meio em que vivemos.

Mas o espetáculo não é produto necessário do desenvolvimento técnico, isto como desenvolvimento natural. Ao contrário, a sociedade do espetáculo é a forma que escolhe seu próprio conteúdo técnico. Se o espetáculo, tomado sob aspecto restrito dos 'meios de comunicação de massa', que são sua manifestação superficial mais esmagadora, dá a impressão de invadir a sociedade como simples instrumentação, tal instrumentação nada tem de neutra: ela convém ao automovimento total da sociedade. Se as necessidades sociais da época na qual se desenvolvem essas técnicas só podem encontrar satisfação com sua mediação, se a administração, se a administração dessa sociedade e qualquer contato entre os homens só se podem exercer por intermédio dessa força de comunicação instantânea, é porque essa 'comunicação' é **essencialmente unilateral; sua concentração equivale a acumular nas mãos da administração do sistema os meios que lhe permitem prosseguir nessa precisa administração.** A cisão generalizada do espetáculo é inseparável do Estado moderno, isto é, da forma geral da cisão na sociedade, produto da divisão do trabalho social e órgão da dominação de classe. (DEBORD, 1997, p.21)

Este trecho desvela muito sobre o nosso objeto de análise. Primeiramente porque desmistifica a natureza da neutralidade da técnica como sendo decorrente do desenvolvimento natural da sociedade. Pode-se dizer que a Secretaria da Educação não optou pela videoconferência simplesmente porque usufrui do avanço tecnológico do nosso tempo, pois a mesma seria retrógrada e anacrônica se não acompanhasse tais inovações. A técnica e seu uso são definidos neste contexto de relações sociais, políticas e econômicas da sociedade do espetáculo e, assim, a forma videoconferência é um meio de unificar o discurso oficial, de universalizá-lo e de controlar sua transmissão em tempo real a toda rede pública, sem desperdício de tempo e após as decisões terem sido centralizadas. Isso significa canais fidedignos de operacionalizar as decisões sem desvios, além de, ideologicamente, a imagem se construir pela aparência do diálogo quando, na verdade, só pode ser um monólogo, uma comunicação unilateral. Esse é o padrão de comunicação própria da sociedade do espetáculo e, atualmente, o canal mediador amplamente utilizado pela Secretaria da Educação para difundir suas orientações.

Este é um instrumento necessário para se prosseguir na administração do sistema burocratizado. De cima para baixo da hierarquia, é preciso fazer descer as determinações, as ordens e as orientações tais como foram previamente decididas nas esferas superiores do poder. Essa é a forma do capitalismo contemporâneo de administrar

e de controlar seus processos de trabalho e, por isso, Debord (1997, p.14) menciona que: “[...] O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediada por imagens”.

A tendência à centralização da definição da política educacional é bastante conhecida no caso brasileiro no que se refere à avaliação, como já analisaram Freitas (2007) e Sousa (1996). No caso da construção do IDESP, a ausência de mecanismos democráticos é clara, embora se fale várias vezes que “o indicador tem o papel de dialogar com a escola e de oferecer um diagnóstico para que se possa melhorar ano a ano”. (CASTRO, 2008)

Pode-se falar em ausência de mecanismos democráticos porque, no discurso da Secretaria da Educação, o baixo desempenho dos alunos, assim como o sucesso da escola se deve exclusivamente à “[...] gestão da escola, à equipe escolar, à forma como o currículo está sendo implantado, à participação e ao acompanhamento dos pais [...]” (CASTRO 2008). Isso mostra que a política da SEE-SP é de responsabilização da escola, por isso, difunde-se a premiação da escola por meio de bônus ou de gratificações. A fala da Secretária indica que a política estadual, em sua lógica liberal de responsabilização dos atores e do mérito, considera apenas um lado da questão e deixa de avaliar a pertinência da própria política pública em vigor.

Tudo indica que o vínculo de comprometimento com a qualidade de ensino que a Secretaria da Educação construiu com a comunidade escolar se sustenta na lógica de prêmios e de punições. No dia 12 de dezembro de 2008 foi aprovado, na Assembléia Legislativa, o Projeto de Lei nº 41 que institui a bonificação por resultados aos professores da rede estadual paulista. A política meritocrática de bonificação irá premiar a equipe escolar conforme os resultados obtidos no SARESP e a assiduidade. Assim, o discurso da qualidade se liga, aqui, à lógica da meritocracia liberal que desconsidera todos os fatores histórico-sociais condicionantes e os sujeitos sociais, vinculando a qualidade exclusivamente à competência de indivíduos não históricos, responsabilizando-os pelos resultados.

No entanto, o aspecto mais perverso da meritocracia como instrumento propulsor da qualidade é que ela estimula e sustenta a fragmentação da classe, a desorganização e a falta de unidade entre os sujeitos que realizam o mesmo trabalho. Por isso que Debord (1997, p. 37) menciona que o “[...] espetáculo como a sociedade moderna está ao mesmo tempo unida e dividida [...] de modo que a divisão é mostrada unitária, ao passo que a unidade é mostrada dividida”.

Esta parece ser a questão fundamental. O que deveria estar dividido aparece cindido na sociedade do espetáculo, pela inversão de sentido que a realidade sofre. Aqui poderíamos compreender a especificidade do trabalho de cada professor que, no mundo das mercadorias, é padronizado, unificado e generalizado, distanciando-se do sujeito idealizador na fase de decisão, de organização, de preparação e de execução de seu trabalho como um todo. Por outro lado, o que deveria estar unido, identificar-se enquanto trabalhadores pertencentes a uma classe social, aparece dividido pela hierarquização e pela apatia que a política de mérito impulsiona.

ALANIZ, E. P. Controversies in the speech about the school's quality in the Department of Education in São Paulo state, Brazil. *Revista ORG & DEMO* (Marília), v. 10, n.1, p. 85-102, jan./dez., 2009.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss some aspects from the terminology quality of the speech from the Secretariat of Education of the Government in the State of São Paulo (SP-ESS) in the management of the Secretary of Education Maria Helena Guimarães de Castro, from the speech in the videoconference directed to the public schools. To analyze the concept, we began studying from Debord theory (1997) in an attempt to catch the contradictions of the speech and get subsidies to think about the changes in contemporary capitalism. We noticed that the whole process of production, consumption and reproduction of the contents in the videoconference is related to the process of reproduction of the teaching workforce even the quality of the speech, the way it has been spreading by the meritocracy policy of institutions and professionals, and it is lead by a type of teaching qualification. Therefore, it can be noticed the characteristic of the show that the policy of quality of the SEE-SP assumes, that broaden the appearance and shows it insufficient to process significant changes in existing educational conditions.

KEYWORDS: teaching qualification, contemporary capitalism, speech quality, educational policy.

REFERÊNCIAS

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo real*. São Paulo: Atlas, 1996.

CASTRO, M. H. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Rede do Saber*. São Paulo Faz Escola. São Paulo. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=667> Gravado em: 20 maio de 2008.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ALANIZ, E.P.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out., 2007.

LOPES, A. C. Quem defende os PCNs para o ensino médio? In: MACEDO, E. (Org). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. (Série Cultura, Memória e Currículo, v.7, p.126-158).

MARX, K. *O Capital*. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. v. I

_____. *O Capital*. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. v. II

MEYER, J.W. y RAMIREZ, O. La institucionalización mundial de la educación. In: SCHRIREW, J. (Org). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Palmares, 2002.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, S. M. A avaliação do rendimento escolar como instrumento do rendimento escolar. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZIBAS, D. M. L. Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha. In: *Anais da 22ª Reunião Anual da Anped*. São Paulo, Caxambu, 1999.