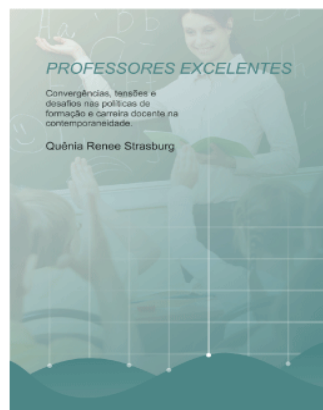




PROFESSORES EXCELENTES

Convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade.

Quênia Renee Strasburg



Arte da capa por Roberta Santos
roberta.saantos@gmail.com
São Leopoldo, Brasil, 2018.

Imagem:
Desenhado por Pressfoto / Freepik

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

QUÊNIA RENEE STRASBURG

**PROFESSORES EXCELENTES
Convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira
docente na contemporaneidade**

São Leopoldo

2019

QUÊNIA RENEE STRASBURG

PROFESSORES EXCELENTES

Convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo
2019

S897p

Strasburg, Quênia Renee

Professores excelentes: convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade / Quênia Renee Strasburg. -- 2019.

315 f. : il. ; color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti.

1. Professor - Formação. 2. Carreira docente. 3. Banco Mundial. 4. Mídia impressa. 5. Política educacional. I. Título. II. Berenice, Corsetti.

CDU 371.13

QUÊNIA RENEE STRASBURG

PROFESSORES EXCELENTES: Convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em 11 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito – Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Profa. Dra. Silvia Regina Canan - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos

Profa. Dra. Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

*A eles e a ela, os amores da minha vida: Roberto, Matheus e
Rafaela.*

AGRADECIMENTOS

Depois de quatro anos de pesquisa e escrita desta tese, sinto uma profunda gratidão pela vida, pela possibilidade de realizar esse sonho e de poder compartilhar essa alegria agradecendo a tantas pessoas e instituições que viabilizaram minha caminhada neste grande sertão. Muitas foram as veredas em que pude aplacar as angústias e as inseguranças do percurso. Por tudo isso, sou grata:

- Ao Criador, que me deu a vida e me fez ser quem sou;
- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio do Programa de Excelência Acadêmica (Proex), que pela segunda vez, financiou meus estudos na Pós-Graduação. Sem a bolsa de pesquisa, seria muito difícil para uma professora da Educação Básica brasileira concretizar o doutoramento;
- À minha orientadora, Professora Doutora Berenice Corsetti, por aceitar compartilhar do meu sertão e por me acompanhar nos labirintos desta pesquisa. Agradeço também pela confiança, compreensão e valorização dos meus conhecimentos, afinal, orientar é potencializar o voo solo;
- Aos professores da banca de qualificação, que com seus saberes e caminhada me auxiliaram a perceber as lacunas, os acertos e os ajustes necessários para que essa pesquisa viesse a ser uma tese;
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que enriqueceram minha experiência como estudante e muito contribuíram com o conhecimento nas diversas áreas da pesquisa em Educação;
- Às pessoas, tão especiais, que compõem a Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à Loi, pelo cuidado, atenção e carinho comigo e com cada estudante que ali passa;
- Aos meus colegas do Doutorado em Educação: turma 2015-2019. Em especial, às colegas Aline, Ariane e Renata pela companhia, trocas e afetos dessa loucura que é fazer nascer uma tese;
- À minha família maior, Strasburg e Becker, pelo pertencimento às minhas raízes e aos que vieram antes de mim;
- Aos meus pais, Renir e Eva, pelo amor e primeira educação recebida que me orgulha pela simplicidade, honestidade e justiça;

- Ao meu irmão Renir Júnior, à minha cunhada Michele e a meus sobrinhos Cauê e Gabriel pelo carinho e torcida;
- Ao meu esposo Roberto pelo ombro, pelo colo, pelo incentivo, pela força, pelo amor e por junto comigo dividir o comando da *nave mãe*;
- Aos meus filhos Matheus, Rafaela, e a meu enteado Gabriel, por me mostrarem que o estudo também é feito de riso, de pausas, de dias, de noites e que o tempo com os outros, também é tempo de maturação da pesquisa;
- Às minhas amigas e parceiras *amotinadas*: Mariléia, Sandra, Caroline, Melissa, Adriana, Lucrecia, Luciana, Márcia, Tatiane, Rosane L., Rosane S., Ana Paula, Claudia e Alessandra pela coragem, lealdade e coerência com o projeto de vida e de educação;
- Às minhas amigas e parceiras *apenas ótimas*: Ana, Gisele, Jaqueline e Sandra, por serem e estarem sempre *presentes* animando esse sonho;
- À minha amiga de todas as horas Maia, que com seu carinho e amizade me acolhe e me coloca no rumo;
- À minha querida professora de yoga, Andréa, que com doçura nas palavras e amor no coração me ajudou a equilibrar as emoções e a correria do dia a dia;
- À equipe diretiva da EMEF Bento Gonçalves: Claudia e Lisiane, pelo apoio, compreensão e valorização dos meus conhecimentos;
- A todos os professores e professoras comprometidos/as com a Educação deste país e da América Latina que em cada espaço dá o máximo de si mesmo diante das adversidades;
- A cada um e a cada uma que passaram no meu caminho e tocaram minha história.

GRADITÃO!

Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe:

*Eu careço de que o bom
seja bom e o ruim ruim, que dum
lado esteja o preto e do outro o
branco, que o feio fique bem
apartado do bonito e alegria longe
da tristeza! Quero os todos os
pastos demarcados... Como é que
posso com este mundo? A vida é
íngrata no macio de si; mas
transtraz a esperança mesmo do
meio do fel do desespero.
Ao que, este mundo é muito
misturado... (ROSA, p. 170)*

RESUMO

Esta tese apresenta as convergências, os desafios e as tensões nas políticas educacionais de formação e carreira docente na contemporaneidade. A pesquisa foi realizada com o suporte de documentos do Banco Mundial, a fim de compreender como suas orientações se articulam e se desdobram no contexto brasileiro por meio da análise de mídia impressa, a partir das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar de 2008-2017. Orientou a pesquisa a perspectiva da teoria combinada dos referenciais histórico-críticos aliada às pesquisas de Bauman (2001) e Santos (1999, 2010), de um paradigma emergente, e do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) e Ball (2015b), que sustentam a compreensão de política como discurso. Da arena global emergem elementos que pressionam as demais arenas a se adequarem às prescrições da globalização, do neoliberalismo, do gerencialismo e da nova gestão pública no campo educacional. Para conhecimento das diretrizes políticas do Banco Mundial, foram inventariados cinco documentos: (1) *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (2014, 2015), (2) *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda* (2012), (3) *Skills for the 21st Century in Latin America and the Caribbean* (2012), (4) *Making schools work* (2011) e (5) *Improving teaching and learning through effective incentives* (2005). O estudo da mídia impressa brasileira trouxe à tona redes políticas organizadas por empresários brasileiros de acordo com os princípios da nova filantropia, reunidas em fundações sem fins lucrativos em torno das reformas na educação. Os documentos cotejados as revistas e a literatura da área foram sistematizados para dar sentido à produção discursiva de políticas educacionais no contemporâneo. A análise das revistas com os demais textos registrou uma produção discursiva que foi articulada em três sessões: (1) em destaque a nova gestão escolar, (2) avaliação externa: o estabelecimento de uma cultura e (3) remodelando a formação e a carreira docente: o professor nota 10. A investigação permitiu compreender como se estabelecem narrativas que ganham destaque e consenso sobre as demais na perspectiva de instituir uma visão de gestão que soluciona todos os problemas - salvacionista, de avaliação em larga escala como sinônimo de qualidade, de conhecimento como princípio utilitarista e performático, de inovação constante a partir das novas tecnologias e de capital humano como investimento para a economia do país. A conjunção destas convergências aliada às tensões e às disputas de narrativas sobre os professores, sua formação e sua carreira sugerem a adesão de políticas focadas na economia do conhecimento e na constituição de capital humano permanente e abundante. Assim, o referencial-teórico aqui construído instiga a considerar os movimentos regionais/locais que operam disputas nos diferentes campos das políticas em educação rumo a experiências não convergentes. Essas alternativas perpassam a constituição de um espaço político para que o cidadão *de jure* passe a ser cidadão *de facto*.

Palavras-chave: Formação de professores. Carreira docente. Banco Mundial. Mídia impressa. Política educacional.

ABSTRACT

This thesis presents the convergences, the challenges, and the tensions in the educational policies aimed at teacher training and career in contemporaneity. The research was supported by documents of the World Bank in order to understand how their guidelines articulate and unfold in the Brazilian context by analyzing the printed media, of the Magazines *Nova Escola* and *Gestão Escolar* of 2008-2017. The research was oriented by the perspective of the combined theories of critical-historical references and the studies of Bauman (2001) and Santos (1999, 2010), an emerging paradigm, Ball and Bowe's Policy Cycle (1992) and Ball (2015b) that support the understanding of politics as discourse. Elements emerge from the global arena that make pressure on other arenas to adequate to the prescriptions of the globalization, the neoliberalism, the managerialism, and the new public management in the educational field. Five documents were catalogued in order to learn the World Bank's policy guidelines: (1) *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (2014, 2015), (2) *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda* (2012), (3) *Skills for the 21st Century in Latin America and the Caribbean* (2012), (4) *Making schools work* (2011) and (5) *Improving teaching and learning through effective incentives* (2005). Studying the Brazilian print media showed that a network of policies is organized by Brazilian entrepreneurs in tune with the principles of the new philanthropy gathered in nonprofit foundations around the educational reforms. The documents analyzed, the magazines and the literature of the area were organized as to make sense of the discursive production of educational policies in contemporaneity. The analyzes of the magazines and texts show a discursive production that was articulated into three sessions: (1) highlighting the new school management, (2) external assessment: establishing a culture, and (3) remodeling teacher training and career: the top teacher.

The investigation shed light on how narratives are established in order to stand out to get unanimity among others in the perspective to institute a managing view that solves all issues – salvationist, of large-scale assessment as synonyms with quality, of knowledge as a utilitarian and performing principle, of constant innovation from new technologies and of human capital as investment to the country's economy. The combination of these convergences added of the tensions and disputes of narratives on teachers, their training and their careers imply adhering to policies focused on economy of knowledge and on constituting permanent and abundant human capital. Therefore, the theoretical reference built here instigates one to consider the regional and local movements that operate disputes in different fields of educational policies towards non-convergent experiences. These alternatives pass through the constitution of a political space to turn the *de jure* citizen into a *de facto* citizen.

Key words: Teacher training. Teacher career. World Bank. Print media. Education policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linhas de ação da DEB	107
Figura 2 – Modelo Conceitual dos Componentes de Crescimento	167
Figura 3 – Etapas-chave para o recrutamento de professores de alta qualidade...	247

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados quanto à satisfação em relação ao salário recebido na unidade educacional	131
Gráfico 2 – Grupos dentro do BM que produzem pesquisas (2006).....	152

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Recorte: página de apresentação da Revista Gestão Escolar.....	193
Imagem 2 – Capa Nova Escola: Gestão Escolar	199
Imagem 3 - Capa Gestão Escolar: Quem é e o que pensa o diretor escolar.....	201
Imagem 4 - Capa Gestão Escolar: Quem é você?.....	203
Imagem 5 - Capa Gestão Escolar: Como escolher um bom gestor escolar	206
Imagem 6 - Capa Gestão Escolar: Reconstrução Coletiva	210
Imagem 7 - Capa Gestão Escolar: Mudar rápido e mudar com resultados	215
Imagem 8 – Recorte: Toda força a gestão	217
Imagem 9 - Capa Revista Nova Escola: Como chegar ao topo da Educação.....	221
Imagem 10 - Capa Gestão Escolar: Avaliações externas	225
Imagem 11 – Capa Revista Nova Escola: Prova Brasil	234
Imagem 12 – Capa Revista Nova Escola: Isto é Brasil.....	236
Imagem 13 – Recorte: Bolt da educação	238
Imagem 14 – Capa Revista Nova Escola: Avaliação Processual	239
Imagem 15 – Capa Revista Nova Escola: O que e como ensinar	248
Imagem 16 – Recorte: Professor na Coréia do Sul.....	251
Imagem 17 – Recorte: Professor no Brasil	251
Imagem 18 – Capa Revista Nova Escola E: De olho na formação.....	254
Imagem 19 – Recorte: Percurso de formação dos educadores nota 10.....	255
Imagem 20 – Capa Revista Nova Escola: 10 projetos campeões	256
Imagem 21 – Capa Revista Nova Escola: Ideias valiosas de professores vencedores	259
Imagem 22 – Livro Nova Escola: O dia a dia do professor	261
Imagem 23 - A importância de uma boa aula	264
Imagem 24 – Capa Revista Nova Escola: Educadores que transformam	267
Imagem 25 - Capa Revista Nova Escola: Por que tão poucos querem ser professores?.....	271
Imagem 26 - Capa Revista Gestão Escolar: Escola conectada.....	277
Imagem 27 - Capa Revista Nova Escola: Inovação na Educação.....	280

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação das diferentes fases do Estado-avaliador	36
Quadro 2 - Tipologias ou tendências de abordagem da globalização	73
Quadro 3 – Documentos do BM analisados.....	177
Quadro 4 – Levantamento das Revistas NE e GE.....	190
Quadro 5 – Redes de relações estabelecidas a partir da Revista Nova Escola e Gestão Escolar	195
Quadro 6 – Comparação entre atitudes de NE e estratégias do BM	260

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados PARFOR 2014	113
Tabela 2 – PIBID 2014	114
Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados de acordo com o salário bruto recebido nas unidades educacionais pesquisadas	130

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANER	Associação Nacional de Editores de Revista
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo aluno qualidade
CAQi	Custo aluno qualidade inicial
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEOs	Chief Executive Officer – Diretor da empresa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DEC	Vice-Presidência de Economia do Desenvolvimento
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Cursos
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FVC	Fundação Victor Civita
GBM	Grupo Banco Mundial
GE	Gestão Escolar
GEPETO	Grupo de estudos sobre políticas educacionais e trabalho

ICSID	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
IDE	Instituto de Desenvolvimento Econômico
IES	Instituto de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ISE	Instituto Superior de Educação
KAM	Knowledge Assessment Methodology
K4D	Knowledge for Development Program
KEI	Knowledge Economy Index
KI	Knowledge Index
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFES	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OM	Organismos Multilaterais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUDI	Observatório de Energia Renovável para América Latina e Caribe
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Educação Básica para Formação de
PDE	Docentes
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Plano de Desenvolvimento da Educação da Escola
PIBID	Produto Interno Bruto
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PREAL	Programa para Reforma Educacional para América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBM	School Based Management
SFI	Sociedade Financeira Internacional
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Educação Superior
TCH	Teoria do Capital Humano
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
TPE	Todos pela Educação

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

PARTE I: O LABIRINTO DO SERTÃO E OS PERCURSOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	18
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 PERSONAGENS DO SERTÃO: OS PROFESSORES	25
1.2 LUGAR SERTÃO: MAPEANDO OS LIMITES	27
1.3 ARGUMENTO NARRATIVO	28
2 DE ONDE PARTIMOS E OS CAMINHOS DO NOSSO SERTÃO.....	41
2.1 DO LABIRINTO TEÓRICO.....	41
2.1.1 O referencial histórico-crítico e crítico: origem e pressupostos.....	46
2.1.2 Combinação teórica: um ensaio	53
2.2. DO MODELO DE ANÁLISE: O CICLO DE POLÍTICAS.....	58
2.3 DO TRABALHO COM OS DOCUMENTOS:	63
2.4 NO SERTÃO ENTRE DEUS E O DIABO: NOTAS SOBRE MÍDIA IMPRESSA .	67
3 O GLOBAL E SEUS MOVIMENTOS: O MUNDO, O ESTADO NACIONAL, O SERTÃO E AS MULTIPLAS DINÂMICAS	71
3.1 AS RELAÇÕES GLOBAIS	71
3.2 GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO	76
3.2.1 Neoliberalismo e novas formas de regulação	80
3.3 (INTER)RELAÇÕES (INTER)NACIONAIS NA EDUCAÇÃO	83
3.3.1 Articulando relações entre público e privado	86
3.3.1.1 Parcerias público-privadas no Brasil	91
4 ENTRE TEXTOS E (CON)TEXTOS: VEREDAS	96
4.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE NO BRASIL	96
4.1.1 A formação de professores/as no Brasil	96
4.1.2 A formação após a Lei 9394/96	98
4.1.2.1 Políticas de formação em nível federal	105
4.1.2.1.1 A EaD e a Universidade Aberta do Brasil	107
4.1.2.1.2 O PROUNI.....	108
4.1.2.1.3 O PARFOR.....	109
4.1.2.1.4 O PIBID	113
4.1.2.1.5 Nova Política Nacional de Formação de Professores.....	118
4.2 TRABALHO E CARREIRA DOCENTE	121

4.2.1 Especificidades do trabalho docente	121
4.2.2 Aspectos da organização da carreira docente no Brasil e salários	124
4.2.3 A jornada de trabalho do professor na Educação Básica.....	131
4.2.4 A carreira docente e as políticas de accountability	133
5 O BANCO MUNDIAL: “O DIABO NA RUA NO MEIO DO REDEMUNHO”	143
5.1 O BANCO MUNDIAL NOS ANOS 1970-1980	146
5.2 O BANCO MUNDIAL NOS ANOS 1990-2000	149
5.3 ECONOMIA DO CONHECIMENTO	155
5.4 CAPITAL HUMANO	168
5.5 DA RELEVÂNCIA DOCUMENTAL	175
PARTE II: A PRODUÇÃO DISCURSIVA DE POLÍTICAS NAS REVISTAS NOVA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR	184
1 REDES POLÍTICAS, NOVA FILANTROPIA E AS FUNDAÇÕES NO CAMPO DA MÍDIA IMPRESSA EM EDUCAÇÃO	185
2 EM DESTAQUE: A NOVA GESTÃO ESCOLAR	197
3 AVALIAÇÃO EXTERNA: ESTABELECENDO UMA CULTURA.....	219
4 O PROFESSOR NOTA 10: REMODELANDO A FORMAÇÃO E A CARREIRA	241
5 EU QUASE QUE NADA SEI. MAS DESCONFIO DE MUITA COISA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	283
REFERÊNCIAS.....	291
DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL ANALISADOS:	314

**PARTE I: O LABIRINTO DO SERTÃO E OS PERCURSOS DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

1 INTRODUÇÃO

O senhor tolere, isto é o sertão. Uns querem que não seja: que situado sertão é por os campos-gerais a fora a dentro, eles dizem, fim de rumo, terras altas, demais do Urucuia. Toleima. Para os de Corinto e do Curvelo, então, o aqui não é dito sertão? Ah, que tem maior! Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive seu cristo-jesus, arredado do arrocho de autoridade. O Urucuia vem dos montões oeste. Mas, hoje, que na beira dele, tudo dá - fazendas de fazendas, almargem de vargens de bom render, as vazantes; culturas que vão de mata em mata, madeiras de grossura, até ainda virgens dessas lá há. O Gerais corre em volta. Esses Gerais são sem tamanho. Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões... O sertão está em toda a parte. (ROSA, p.3 -4).

Iniciar a escrita de uma tese, trabalho de grande envergadura, é algo que causa muita ansiedade, leituras, noites em claro, dias de angústia e também o desafio gigantesco de ir ao encontro do desconhecido, sem sabermos, de antemão, se esse está ao alcance das nossas possibilidades. O desafio de se “fazer-doutora”¹, é o desafio de ir lá, de ir adiante, de tentar ver além do que está posto como normal, natural, dado ou como sempre sendo assim. Para isso, o deserto descrito no livro *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, me auxilia a compreender a pesquisa acadêmica. O sertão descreve vários espaços, alguns reais, outros fictícios, os quais podem ser comparados, propositalmente, a um labirinto, que não deixa de ser uma metáfora para pesquisa e para própria vida². Construir uma tese é andar por labirintos e espaços vazios que precisam de tempo, amadurecimento, curiosidade epistemológica e coragem para encontrar as saídas para esse labirinto. Não existe um único caminho certo e, sim, possibilidades, escolhas, avanços e retrocessos para chegarmos ao objetivo final, a tese.

O sertão, no meu ponto de vista, é o espaço de olhar para si e de olhar para campo de pesquisa. Muitas vezes, o campo das políticas educacionais é definido

¹ Uso o termo “fazer-doutor” por entender que o título de doutorado é construído no tempo e no espaço da pesquisa que não cessa com o findar da obtenção da titulação, mas que carrega uma categoria mais profunda de buscar compreender os movimentos educacionais e sociais de uma maneira mais complexa a partir das ferramentas adquiridas.

²Análise da obra de Guimarães Rosa. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/literatura/grande-sertao-veredas-analise-obra-guimaraes-rosa-700305.shtml>. Acesso em 15 out. 2018.

como árido, arenoso ou até mesmo como frustrante, pela sua dimensão de ingerência e influência advindas, neste momento histórico, dos processos globalizantes. Da mesma maneira, podemos olhar para o sertão como um lugar no qual a vida é dura, difícil e quase visceral; espaço que identifico com a dificuldade de chegar à pós-graduação, tendo vindo de uma família sem arcabouço acadêmico e que construiu a vida pelo trabalho duro, vinda da zona rural para a cidade no momento de crescimento das zonas urbanas. Eu pude estudar, pois esse sempre foi o desejo de minha mãe, que dizia: *a única riqueza que devemos deixar para os filhos é a educação*. Porém, desde cedo, o estudo se constitui na minha trajetória como um algo a mais, como algo além do trabalho. Sempre estudei e trabalhei, e essa continua sendo a minha realidade. Usando a linguagem coloquial, a coisa nunca veio fácil e sempre precisei correr atrás dos meus sonhos, que em alguns momentos pareceu com essa parte dura do sertão seco e sem vida.

No contexto de trabalho como professora da Rede Municipal de São Leopoldo/RS, foi a participação na gestão do município que me propiciou a possibilidade de refletir, de maneira mais prática e sistemática, a respeito da gestão da educação e suas implicações nos diversos âmbitos do sistema educacional, e também como as políticas influenciam a vida das pessoas, principalmente as que precisam do sistema público de educação. Foram oito anos na posição de executora de políticas educacionais no contexto do município, divididos em quatro anos como supervisora pedagógica e quatro como diretora do setor pedagógico. Antes disso, a escolha pelo Ensino Médio Magistério, pelo Bacharelado em Teologia e pela Licenciatura em História estiveram relacionadas à vontade de compreender e de conhecer mais o ser humano em sua relação com o transcendente e o ser humano no seu vínculo com o tempo a partir dos movimentos realizados pelos sujeitos históricos. Posso afirmar que, em meu impulso para o estudo na área educacional, a teologia e a história não excluem as demais áreas de conhecimento; antes, pelo contrário, contribuem para compreender tanto os sujeitos, com suas crenças e sonhos, quanto as forças sociais, o que compõe meu arcabouço de saberes. Esses conhecimentos foram mais fortemente direcionados para a educação, constituindo-se como possibilidade de aprofundamento acadêmico durante o trabalho na gestão municipal de uma grande cidade³. Nesse sentido, considero que o espaço de gestão foi

³ A cidade de São Leopoldo esteve inserida no Grupo de Trabalho das Grande Cidades e Capitais, GT organizado pelo Ministério da Educação para tratar temas e problemáticas específicas das cidades de

determinante para a escolha da área de estudo, assim como a saída deste local, em 2013, e o retorno para escola e para a sala de aula, o que também se constituiu como algo fundamental para relacionar esses dois espaços que convergem em muitos momentos, mas que também tensionam um ao outro no campo das políticas.

Juntamente com essa experiência, o estudo das políticas educacionais no período do Mestrado me proporcionou uma aproximação com o tema desta tese, ao resenhar o livro da pesquisadora estadunidense Diane Ravitch, intitulado *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Norte Americano*. Esse livro abriu um universo de possibilidades no sentido de que muitas das angústias vivenciadas na gestão municipal eram semelhantes às reladas pela autora na sua história de educadora, pesquisadora e também de executora de políticas durante os governos Bush e Clinton nos Estados Unidos da América (EUA). Além disso, a semelhança das justificativas políticas apresentadas por Ravitch (2011), sobretudo das avaliações em larga escala e como elas afetaram negativamente aquele país, faziam muito sentido para o contexto brasileiro. Havia claros indícios de que o Brasil estava seguindo as mesmas tendências nas políticas educacionais americanas que estavam sendo, comprovadamente através de dados, contraproducentes, na opinião da autora. Ravich (2011) demonstrou em seu livro, como foram articulados nos EUA uma série de parcerias, relatórios e interesses que direcionaram a educação americana às políticas de escolha escolar, avaliações sistemáticas, responsabilização dos professores, meritocracia, empresas privadas e fundações que demandam questões para educação, exclusão de alunos com determinados perfis socioeconômicos e até fraudes nos resultados das avaliações que eram compreendidas como único modo de salvar a educação americana. Esses exemplos me fizeram criar um interesse por entender como os caminhos de um país se aproximavam a tantos outros, entre os quais está o Brasil.

O cenário internacional das políticas e sua relação com o cenário nacional foram mobilizando meus interesses e, quanto mais lia sobre o tema, mais surgiam interrogações sobre como os interesses, acordos e implementação de políticas na

grande porte populacional. O último GT foi o de número 13, e ocorreu de 26 a 28 de junho de 2012, em Brasília/DF. Na oportunidade, estive presente representando a Secretaria de Educação de São Leopoldo – SMED/SL. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=17982> Acesso em: 06 de out. de 2015.

interação entre os países desenvolvidos para com os países emergentes ou em desenvolvimento.

Paralelamente ao período de estudos do mestrado, tive a experiência de viver durante sete meses nos Estados Unidos da América (EUA), no Estado de Indiana, ocasião na qual a família acompanhou meu marido em um período de pós-doutoramento na University of Notre Dame. Durante esse tempo, pude aprimorar meu inglês em aulas na universidade e em entidades do Estado, que também contribuíram com a constituição de minhas impressões sobre o sistema escolar norte americano. Outro fator que colaborou de maneira fundamental foi que meus filhos frequentaram a escola americana.

O retorno para o ambiente da escola, as aprendizagens do período do mestrado e do período no exterior me impulsionavam à pesquisa sobre avaliações em larga escala. Porém, no início das disciplinas do doutorado, as leituras e aproximações ao campo me levaram para um caminho próximo. As leituras me direcionaram a um outro tema nas políticas educacionais, que não inviabiliza o estudo das avaliações; pelo contrário, que contribuíram para compor uma política bem alinhada com as políticas de formação e de carreira docente como um poderoso instrumento das reformas na educação. Desta forma, a avaliação em larga escala integra as discussões desta tese como um instrumento ou estratégia de ação no aprofundamento de políticas para formação e carreira docente.

A problemática da qualidade da educação é tema recorrente em todos os âmbitos da sociedade e, nesse sentido, todos parecem procurar uma resposta para a questão⁴, apontando essa ou aquela solução. Uma resposta, também recorrente, é a de que o problema se concentra nos professores, no seu preparo para o exercício profissional e na carreira pouco atrativa. A sociedade mudou e a escola é a única instituição que não muda nunca, e de quem é a culpa? Na maior parte das vezes, a questão parece ser jogada para os professores que não mudam, que são resistentes e não se propõem a fazer diferente para que haja uma reforma escolar. A reforma da escola virou o grande objetivo da sociedade e dos governos na contemporaneidade. Entretanto, entendo se fez necessário compreender para onde a questão da qualidade

⁴ “A educação precisa de respostas” foi tema de uma campanha recente de emissora gaúcha que colocou esse tema na mídia. Campanha liderada pelo Grupo RBS vinculada em especial, no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, nos anos de 2012 e 2013. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,0,0,0,0,Sobre-o-projeto.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

e da reforma nos tem levado e, mais do que isso, entender qual projeto de educação está relacionado a reforma.

No estudo de políticas educacionais, diante do contexto da globalização, emergem as discussões do papel de Organismos Internacionais (OI) e do Banco Mundial (BM) e sua influência nas tomadas de decisão dos Estados-Nação. Ao ler documentos desses organismos, não encontrei uma proposta unificada para o campo da educação, porém algumas tendências comuns são verificadas no que diz respeito ao objeto de pesquisa elencado nesta tese, da formação e da carreira docente. A literatura registra que o BM é um forte indutor de políticas nos diversos países ao redor do globo e em especial nos países em desenvolvimento. Por isso, documentos do BM serviram de base documental para análise das políticas expressas nas orientações institucionais.

Um poderoso meio de divulgar e mobilizar a sociedade para construção da qualidade da educação é a mídia. Essa ocupa grande espaço de divulgação de ideias e de opiniões no século XXI, em múltiplos formatos: revistas, jornais, televisão, internet, cinema, outdoors, para citar apenas alguns. Para a jornalista Marisa Sanematsu, a mídia informativa é um importante espaço de poder, debate e mediações de conflitos. (VIEIRA, 2010). “Em outras palavras, a mídia tem o poder de selecionar e hierarquizar temas, definindo prioridades”. (VIEIRA, 2010). Nesse contexto, foi importante conhecer e analisar como as orientações do BM por meio dos seus documentos para educação e para as políticas para professores são abordadas nas pautas da mídia impressa tendo como objeto de análise empírica as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar.

A opção pela análise empírica das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar ocorreu por estas estarem entre as revistas educacionais mais vendidas para o público docente e, conseqüentemente, constituiu-se formadora de opinião para um significativo grupo de profissionais da educação, sendo, às vezes, a única referência pedagógica e de gestão em muitos municípios e estados do país.

Realizada essa explanação inicial, passarei a abordar a organização da tese. Ela está organizada em 2 partes. Na primeira, apresento o cenário das políticas de formação e carreira docente em 5 capítulos. No primeiro capítulo, estão a introdução à temática do trabalho, os objetivos, a delimitação do tema e a justificativa. No segundo capítulo, abordo as ferramentas teórico-metodológicas que me auxiliaram a compreender o objeto de pesquisa, sob a perspectiva de uma teoria combinada dos

referenciais histórico-críticos, aliada às pesquisas de Bauman (2001) e de Santos (1999, 2010), a partir de um paradigma emergente, e do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), que sustentam a forma como compreendo a política como algo que se sustenta através de complexos movimentos. Para a aproximação dos materiais de mídia impressa como objeto de análise das políticas educacionais, aprofundo o conhecimento sobre as características da mídia no século XXI, sua forma de atuação, conceitos, princípios e maneiras de atuação.

No terceiro capítulo, realizo uma revisão sobre os estudos referentes à globalização e aos seus múltiplos desdobramentos no campo educacional, em especial, como esses processos afetam e modificam a formação e carreira docente na contemporaneidade. No quarto capítulo, exponho as políticas de formação e carreira docente no Brasil nas últimas décadas. No quinto capítulo, discorro sobre a constituição do BM como indutor de políticas em educação no contexto global, seus discursos, seus documentos e seus principais interesses na constituição de uma economia do conhecimento a partir da produção de capital humano.

Na segunda parte, realizo o cotejamento entre as políticas de formação e carreira docente, os documentos do BM e as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar do período de 2008 a 2017. As revistas se constituíram superfície de análise para compreensão de como os documentos do BM permeiam a mídia e são utilizados para justificar, criar e implementar políticas conforme os seus propósitos. No capítulo um, apresento a origem das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar e suas relações e redes políticas, dando sentido às análises desenvolvidas nos capítulos seguintes. No segundo capítulo, abordo o tema da gestão escolar e o destaque dado a ela nas revistas e nos documentos do BM. No terceiro capítulo, trato como as avaliações externas estabelecem uma nova cultura para reforma da educação com profundas implicações para as políticas em educação. No quarto capítulo, identifico como a formação e a carreira são apresentadas, bem como a tentativa de reorganizá-las por meio das orientações e convergências entre as orientações do BM nas Revistas Nova Escola e Gestão Escolar. Por fim, apresento as considerações finais após esse amplo exercício de articulação e sistematização.

Assim o sertão está em mim, e o sertão é também as políticas educacionais e, na medida em que se olha para fora do nosso lugar, do nosso país, é preciso algo que nos faça reconhecer quem somos e de onde viemos, e o sertão é esse meu ponto de apoio como terra árida, mas amada.

1.1 PERSONAGENS DO SERTÃO: OS PROFESSORES

A qualidade da educação no Brasil e no mundo tem sido tema de grandes conferências e debates internacionais na atualidade. Inquéritos internacionais, como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trazem visibilidade sobre as condições da educação no mundo e fazem comparações diversas entre países e sistemas educacionais.

Há muitas formas de compreender e explicar os problemas recorrentes na educação, mas a pesquisa em políticas educacionais tem revelado convergências⁵ no enfrentamento dessas dificuldades, com justificativas e propostas de ação muito próximas mediadas por organizações e organismos, como o BM. Nesta investigação, debrucei-me sobre essas convergências e, paralelamente, procurei perceber tensões⁶, explorando as intencionalidades e perspectivas teóricas, sociais e econômicas advindas dessas políticas que estão vinculadas a um ideal societário.

Nas últimas décadas, as políticas para professores têm sofrido mudanças à luz das transformações do papel do Estado, das transformações no mundo do trabalho, da reestruturação das carreiras e das alterações nas práticas de sala de aula e de escola. Ao mesmo tempo que se acirram as exigências de uma economia competitiva,

⁵ O conceito *convergências*, nesta tese, significa que, em termos de políticas educacionais, há uma aproximação, um entrelaçamento entre as variadas políticas em execução propostas pelo Banco Mundial na contemporaneidade, no sentido conceituado pelo Dicionário Priberam: “tendência de várias coisas para se fixarem num ponto ou se identificarem”. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/convergencia>. Acesso em: 11 mar., 2018. Alguns autores têm problematizado o uso do termo *convergência*, como Dale e Robertson (2012), que organizaram um método para análise da relação entre globalização e políticas nacionais/locais, na direção de constituir uma gramática crítica dos movimentos das políticas educacionais. Os autores entendem que as pesquisas que tratam das *convergências* se concentram na maior parte dos casos no “meio” entre os eixos macro e micro, se referindo somente aos efeitos da globalização como se não houvessem causas diferentes e resistências diante dos processos macros. Outro crítico do conceito de *convergência* é Reis (2011) que compreende que o termo caracteriza um paradigma da globalização como processo homogêneo, que “é entendida como uma constrição obrigatória e finalista sobre as racionalidades dos agentes” (p. 117). O autor argumenta que o processo de vida, de incertezas e de contingências favorecem lógicas não sistêmicas como possíveis diante dos processos hegemônicos. Ciente da crítica ao termo, reafirmo que o sentido atribuído ao conceito convergências, neste trabalho, não elimina o caráter de mudança, reorganização, reinterpretção dos processos globalizantes nas políticas educacionais nas sua arenas e/ou contextos. Ao analisar as convergências nas políticas de formação e carreira docente, o meu foco se concentrou em como o Brasil recebe e trabalha as orientações do BM transformando-as em políticas, as quais a mídia dissemina fortalecendo e produzindo essas orientações. De maneira nenhuma, compreendo que a forma de atuação, reinterpretção e consentimento das políticas educacionais são homogêneas em todos os países e/ou contextos que recebem as orientações do BM e que não há saídas diante de tais determinações.

⁶ Tensões na perspectiva de tensionar, resistir e reinterpretar as políticas.

se acirram também as exigências sobre o professor, muitas vezes sem que a estrutura ou as condições de trabalho sejam alteradas. As políticas educacionais num contexto globalizado e de acordos multilaterais com organismos internacionais sofrem influências desse contexto externo para inserir o país nos processos macros de competição mundial. A formação das próximas gerações passa a ser uma preocupação não só humanitária, mas de ordem econômica e desenvolvimentista. Para que a qualidade de nível mundial seja alcançada, são fundamentais as mudanças, alterações e reformas na instituição que prepara o futuro, ou seja, a escola. Expressões como performatividade, flexibilidade, eficiência, eficácia, qualidade total, prestação de contas, responsabilização, bônus, avaliações externas, provas para professores, gestão por resultados, gerência, entre outras, acabam depois de algum tempo virando *slogans* no contexto educacional.

Nesse cenário de mudanças de quase três décadas, a pergunta que me instigou à pesquisa foi: Quais as convergências e as tensões nas políticas educacionais de formação e carreira docente a partir de documentos do Banco Mundial para os países da América Latina e Caribe, em especial o Brasil, e sua possível influência em materiais de mídia impressa, no período de 2008 a 2017, por meio das revistas Nova Escola e Gestão Escolar?

Como professora que sou, e com base nas incursões ao universo que inspira esta pesquisa, penso que os professores são atores importantes na dinâmica das políticas educacionais, porém em muitos momentos -talvez pelo processo intenso de trabalho, talvez por opção, talvez por desconhecimento - não tomam parte nas discussões sobre a formação e a carreira, deixando essa prerrogativa para o sindicato da categoria. É difícil dizer se em algum momento na história da constituição profissional docente houve um período em que os professores foram reconhecidos para além dos discursos políticos. Diante disso, os professores foram, nas suas diversas áreas de atuação, os personagens principais do sertão desta tese, inspirada no sertão de Guimarães Rosa. Como toda personagem e como o próprio livro argumenta, o bom e o mal estão muito misturados, de forma que não concebo os meus personagens nem como fantoches, nem como vítimas, e sim, como sujeitos ativos dentro do processo histórico que, da mesma forma que limita também abre possibilidades.

1.2 LUGAR SERTÃO: MAPEANDO OS LIMITES

Esta tese é resultado do empenho em compreender as políticas de formação e de carreira docente na contemporaneidade. O material de análise compreende os documentos do BM, cotejando-os com materiais das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar, ambas pertencentes, hoje, à Fundação Nova Escola, mantida pela Fundação Lemann. Ao conhecer e analisar as propostas para formação e carreira docente produzidas nestes documentos, também estabeleci um mapeamento da arena de influência das políticas e de prescrição que tem efeitos, a partir dessas orientações, em outros contextos. Além disso, explorei a forma como a mídia impressa de revistas pedagógicas se relacionam com as propostas desses documentos que se mostrou um instrumento potente na produção e implementação das políticas.

Por si só, os dois campos de estudo, a saber, formação docente e carreira docente, são amplos e permeados por diferentes caminhos investigativos; por isso, alerto que esta tese não teve como cerne abranger todas as discussões pertencentes a esses dois campos e, sim, centrar nas políticas educacionais que se depreendem dos documentos analisados na sua inter-relação com artigos das revistas Nova Escola e Gestão Escolar no período de 2008 a 2017. Esta tese tomou o documento do Grupo Banco Mundial *Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean*⁷ como objeto principal, obtendo auxílio de outros documentos do BM para traçar um quadro analítico e discursivo que deu suporte aos elementos para analítica em mídia impressa.

Nesta perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi: conhecer e analisar as políticas educacionais de formação e carreira para professores em documentos do Banco Mundial, a fim de compreender como essas políticas tem se desdobrado no contexto brasileiro com possíveis reflexos na mídia impressa, no caso das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar, como objeto de análise.

Para dar conta de responder ao objetivo geral e compor um quadro de análise coerente, aprofundado e rico de elementos se desdobraram objetivos específicos:

⁷ *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe*. Optei, nessa primeira menção ao texto, fazer, conforme o original, em função do alerta de tradução do próprio documento. A tradução do texto para o português não foi realizada pelo Banco Mundial e, dessa forma, a instituição não se responsabiliza por eventuais distorções. O original em inglês foi consultado somente em caso de dúvidas quando necessário.

- a) Conhecer e analisar as propostas do Banco Mundial quanto às políticas educacionais para formação e carreira docente e como dialogam com as correntes de pensamento das áreas afins;
- b) Conhecer as políticas de formação e carreira no Brasil articuladas com as tendências do cenário macro, bem como suas possíveis consequências nos demais contextos;
- c) Apresentar e compreender as relações entre os diversos contextos/escalas das políticas (global, nacional, local, entre outros), os complexos movimentos e os mecanismos de controle, intervenção, gestão e regulação no campo educacional;
- d) Conhecer como a mídia impressa, por meio das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar se relaciona com as ideias contidas nos documentos do BM.

1.3 ARGUMENTO NARRATIVO

Em meio às reformas de Estado, iniciadas no final dos anos 80, em países como a Grã-Bretanha, liderada pela primeira ministra Margaret Thatcher, e os Estados Unidos da América, sob a liderança do presidente Ronald Reagan, são lançadas as bases de um novo modelo econômico e político: o neoliberalismo. A justificativa para essas alterações, na análise dos reformadores do Estado, se concentrava, sobretudo, no esgotamento do Estado de Bem-Estar Social do pós-Segunda Guerra Mundial, que não dava mais conta de manter políticas sociais a sua população. Nesse sentido, o Estado deveria alterar suas bases de pensamento e funcionamento.

As razões para as mudanças devem ser analisadas num processo mais amplo, que encontrou, naquele momento, condições de possibilidade para o estabelecimento de uma outra ordem em termos econômicos, culturais, sociais e tecnológicos, que são analisados no movimento de Estado-nação para globalização.

As mudanças foram permeando os demais países em graus diferentes, porém contínuos, e nesse alargamento foram introduzidas as mudanças no cenário educacional brasileiro. No entanto, como o Brasil saía de um período de ditadura militar e como o país não pertencia ao eixo econômico dos países desenvolvidos, as reformas demoram um pouco para chegar e os seus efeitos foram sentidos mais tardiamente. Um exemplo disso foi a Constituição de 1988, chamada de *Constituição Cidadã*, por estar ancorada na garantia de direitos universais, tais como a educação,

a saúde, a assistência, entre outros. Assim, a assinatura da Carta Magna de caráter defensor de direitos se choca no plano internacional com a reforma do Estado que ocasionou variados reflexos no plano nacional e educacional. Nessa virada de década, foi inserida a temática do acesso e da qualidade na Educação, que emergiam das novas exigências do contexto da globalização e da reestruturação produtiva.

O Brasil despontava do ideal desenvolvimentista das décadas de 1950-1970, no qual a educação era compreendida como impulsionadora do progresso técnico através de formação voltada para indústria como comprova a criação do Senai. (OLIVEIRA, 2010). Com a centralidade do acesso à escola na década de 1990, ocorreu a expansão das matrículas no Ensino Fundamental no Brasil, respaldada pela criação do FUNDEF. Nas décadas seguintes, a centralidade passou a ser não só a garantia de acesso, mas a garantia de ampliação do atendimento da Educação Básica na Educação Infantil e no Ensino Médio, permeada pelo foco da garantia da qualidade com financiamento através do FUNDEB. O estabelecimento do financiamento foi um marco na educação pública brasileira por constituir-se como um fundo que garantiu a subvinculação dos recursos da educação, passando a assegurar melhor distribuição entre os entes federados. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município deve receber o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública definido por um valor mínimo nacional por aluno/ano. Além disso, cerca de 60 por cento desse fundo recebido pelos estados e municípios devem ser aplicados em remuneração dos profissionais do magistério. (BRASIL, 2008a).

Com o estabelecimento do financiamento para a educação pública, o movimento de reforma passa a se concentrar na forma de gerir o Estado e, nessa perspectiva, as escolas também são tencionadas à adesão de novas formas de gestão pública. Com isso, inúmeros planos de gestão educacional são implementados nos estados e municípios. Um exemplo disso foi a reforma de gestão do estado de Minas Gerais com a implantação da Gerência da Qualidade Total na Educação e o Pro-Qualidade, ambos financiados pela Banco Mundial. (OLIVEIRA, 2010). Ao lado das reformas estiveram, desde a sua gênese, os organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) que, após a Conferência de Educação para Todos, em 1990, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, direcionaram sua preocupação à garantia da equidade nos países pobres e à garantia das necessidades básicas de aprendizagem. Assim, o Banco Mundial aparece no cenário como proeminente financiador de projetos no âmbito brasileiro. Sobre essa relação entre as políticas

educacionais no Brasil e os organismos multilaterais, temos um amplo espectro de pesquisas em perspectivas diversas que nos tem auxiliado na compreensão dessas relações. (TOMMASI; WARDE e HADDAD, 1996; EVANGELISTA e SHIROMA, 2006; FREITAS 2011, 2012; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; LIBANEO, 2014; SILVA, 1999, 2002, 2014; FONSECA, 1995, 2014; entre outros).

A internacionalização das políticas educacionais, segundo Libâneo (2014), é um movimento oriundo da globalização, associada à disseminação de novos paradigmas e conceitos de melhoria e eficácia das políticas. Entre as questões que se destacam, o autor cita a adaptação à economia global, o combate à pobreza, as tensões geradas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, a descentralização, a privatização, a obrigação por resultados, a prestação de contas, a qualidade da educação e a profissionalização docente, entre outras. Essas pautas foram incorporadas por governos latino-americanos e operadas de variadas maneiras. “As reformas gestadas nos organismos multilaterais e adotadas mediante acordos internacionais com países pobres compõe a estratégia neoliberal de redefinição do papel do Estado nas políticas públicas dando mais poder ao mercado”. (LIBÂNEO, 2014, p. 17).

O poder de definição das políticas educacionais ao gosto do mercado estabelece um novo tipo de professor não mais ligado a conceitos como profissionalismo, mas às noções de *performatividade* e *flexibilidade*, como argumenta Ball (2005). O termo *profissionalismo*, como vários outros conceitos, pode ser considerado polissêmico, mas deve ser pensado, na argumentação do autor, juntamente com o processo de mudanças do Estado de Bem-Estar para um Estado Gerencial. Na contemporaneidade, o termo *profissionalismo* já não tem lugar por estar relacionado a uma prática ético-cultural e a uma relação específica entre o profissional e seu trabalho.

Ou seja, baseia-se na reflexão moral – na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão “correta” em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de “conhecimento moral”, conhecimento este que, segundo Lambek (2000, p.316), é tanto “prático” quanto “indefinido”. O profissionalismo nesses termos baseia-se em ambiguidade e pluralismo. (BALL, 2005, p. 541).

O profissionalismo retratado acima só encontra sentido no modelo de racionalidade substantiva que foi alterada no Estado Gerencialista⁸ para uma racionalidade técnica. Aquilo que se elencava no discurso sobre profissionalismo em textos políticos e gerenciais se distancia do seu significado. O que é chamado hoje de *novo-profissionalismo*, *reprofissionalismo*, *pós-profissionalismo* ou mesmo *profissionalismo pós-moderno* pode ser considerado completamente oposto ao seu significado original. Assim, quando falamos de profissionalismo, é importante termos claro o que ele quer expressar. (BALL, 2005).

O novo significado dado ao profissionalismo está, em síntese, ligado à obediência de regras associadas ao desempenho, ou *performance*, no qual está implícito o atendimento de metas e julgamentos vindo de fora, causando constante instabilidade e insegurança sobre o trabalho docente.

O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria. Eles são “meros espectadores” (Stronach et al., 2002, p.115) ou “sujeitos não incorporados” (Weir, 1997) de quem se exige “o desligamento de sua experiência social” (Dillabough, 1999, p.378) e o empenho por algum tipo de “instrumentalismo desengajado” (Taylor, 1989). Com tudo isso, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. Ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais “falar por si mesmos” em debates públicos “sobre” sua prática (em vez de “pela” ou “na” educação). (BALL, 2005, p. 543).

Essa sensação de perda se caracteriza como uma das mais fortes características da Modernidade no discurso dos professores e pode ser entendida como um “desaparecimento dos horizontes morais” (TAYLOR, 1991, p. 10). A percepção de que a *performatividade* se adequa à racionalidade técnica está assentada no esclarecimento das suas características. “A *performatividade* é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. (BALL, 2005, p. 543). Esse conceito está conectado com o mérito, produção, inspeção,

⁸ Estado gerencialista é a forma de organização e funcionamento do Estado predominante no período contemporâneo de globalização e neoliberalismo. O gerencialismo baseia suas prerrogativas na reengenharia do setor público e da estrutura dos serviços nos moldes empresariais e competitivos. “O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. (BALL, 2005, p. 544).

parâmetros de qualidade ou resultados e, em última análise, com a transformação do próprio sujeito em mercadoria ou em capital.

A forma de alcançar e pressionar para *performatividade* está vinculada aos relatórios de indicadores e publicação de informações, além de outros materiais institucionais de caráter promocional que levam a classificar e comparar profissionais unicamente com base nesses parâmetros (BALL, 2005). Podemos inferir que a mídia impressa é, nesse sentido, uma importante maneira de incidir sobre a performance docente na contemporaneidade e, por isso, é tão necessário investigá-la, pois ela altera a própria noção de trabalho dos professores.

Essa discussão sobre profissionalismo e pós-profissionalismo não é própria do cenário brasileiro, sendo mais analisada na perspectiva dos países europeus. Porém, Hypolito (2010) defende que o tema dos salários e da flexibilização do trabalho docente tem sido mascarado no Brasil, em função de que a representação do professor está ligada às classes médias. Neste sentido, ocorre uma ambivalência dos professores da escola pública em relação à sua classe, pois o lugar onde vivem e trabalham pertencem à classe trabalhadora, entretanto, seu trabalho é visto como “um trabalho intelectualizado da classe média”. A profissionalização emerge como uma promessa que tem sido usada para criar uma ilusão; no entanto, de fato o que tem ocorrido é a criação de políticas educacionais e administrativas que negam essas práticas de profissionalização. (HYPOLITO, 2004). Defendo que em graus variados a discussão sobre pós-profissionalismo diz respeito às alterações que a formação e a carreira docente têm passando nas últimas décadas em contexto mais amplo.

Pesquisas em torno da formação de professores mostram projetos educacionais em disputa no cenário da sociedade brasileira que se evidenciaram nas diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia e das licenciaturas. Uma hipótese “é de que as divergências favorecem modelos curriculares que acomodem interesses diversos, tanto públicos como mercantis” (KUENZER e RODRIGUES, 2007b). Evangelista e Triches (2012) analisam as diretrizes curriculares dos cursos de formação, cotejando-as como documentação relativa à formação de professores de organizações multilaterais. O argumento principal é de que o professor assume o lugar de protagonista das reformas após os anos 90 na América Latina e no Caribe, “tornando-se um *superprofessor* – multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante”. (EVANGELISTA e TRICHES, 2012, p. 1).

No que se refere à carreira docente, Oliveira (2005, 2006 e 2007), numa perspectiva de abrangência latino-americana, discute como as políticas educacionais têm alterado as relações entre os trabalhadores docentes e a escola. Na esteira dessa nova reorganização, assiste-se a uma descentralização administrativa, financeira e pedagógica que, ao mesmo tempo em que proporciona flexibilidade e autonomia, traz no seu bojo atividades de responsabilidades que têm implicado em intensificação e autointensificação do trabalho docente. Outros estudos também registram, através de análises qualitativas, a intensificação do trabalho dos docentes, como é o caso de Garcia e Anadon, (2009); Assunção e Oliveira (2009); Ramos (2012); Penna (2012); Nogueira (2012) e Santos (2013), nos quais as relações de acúmulo e intensificação ficam bem explícitas a partir da precarização, dos baixos salários, das novas reconfigurações do currículo e do ensino e de políticas de responsabilização por resultados.

Oliveira (2010b), investigou a constituição da profissão docente no Brasil a partir das suas origens nas vertentes pedagógica, humanista e sociológica, e mostra os problemas e a ambiguidade entre a profissionalização e a proletarização na construção de uma identidade docente. Segundo Tardif (2013), a questão da profissionalização docente tem sido abordada desde os anos 1980 e, mesmo tendo passado trinta anos sobre essa discussão, esse discurso não se concretizou, havendo muitos obstáculos para consolidar uma real política de valorização profissional do magistério. Explorando essas dificuldades, Soares (2006) elenca algumas tendências que se desenvolvem nesse campo como, por exemplo, o empobrecimento da noção de conhecimento para hipervalorização de uma epistemologia da prática, bem como de competências para trabalho.

Essas competências para o trabalho do professor são estimuladas e disseminadas por meio de forte regulação. Vieira, Hypolito e Duarte (2009) compreendem que essa forma de interferência no trabalho do professor pode ser nomeada como *regulação conservadora*, sendo ela responsável pela fabricação de identidades profissionais que estabelecem um quadro de condutas consideradas legítimas no processo educativo. A regulação do trabalho docente também ocorre por meio do currículo escolar (HYPOLITO, 2010).

Com a instituição das políticas de regulação, surgem programas e políticas de responsabilização nas quais o trabalho docente é avaliado pelo sucesso ou fracasso da escola pública (FERNADES, SCAFF e OLIVEIRA, 2013, p. 327). A avaliação e a

responsabilização dos professores pelos resultados educacionais tem como eixo instituir novos modos de governar a educação (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011). Nesse sentido, as discussões sobre novas compreensões de profissionalismo que decorrem do contexto europeu fazem sentido e contribuem para pensarmos elementos no contexto brasileiro como evidenciaram as pesquisas aqui citadas.

Bolívar (2016) defende que as mudanças nas políticas educacionais após a reforma do Estado de Bem-Estar e da ascendência de uma visão pós-moderna que reivindica um pensamento complexo e incerto, juntamente com a dimensão pessoal e subjetiva, opera uma mudança na forma de regulação do Estado. Para o autor, há uma nova forma de regulação das políticas educativas no sentido de melhoria dos processos de aprendizagem, que se dirigem para uma *nova governança*, a qual pode ser compreendida de duas formas. A primeira é que essa nova governança surge como uma possibilidade de rápida resposta aos problemas atuais no campo educacional e a segunda forma é entendê-la como uma consequência do desfacelamento do Estado de Bem-Estar Social e de alguns dos seus princípios baseados em conceitos modernos que afeta a todos, inclusive aos professores.

Enquanto isso, os professores são capturados por um dilema: responder às necessidades dos alunos ou, pelo contrário, à avaliação de provas e prestação de contas. Em uma regulação pós-burocrática do trabalho docente, como sinaliza Day (2007), naquela em que deve responder pelos resultados alcançados, mudam substancialmente a identidade, as motivações e os compromissos dos professores. (BOLÍVAR, 2016, p. 22-23, tradução nossa).⁹

O conceito de *nova governança* se inscreve diante das contínuas reformas da educação e da gestão pública, as quais passam a ser conduzidas para uma forma pós-burocrática que devem se converter em produtividade. Nesse sentido, no capitalismo neoliberal, o indivíduo não se vê como dominado por um sistema/estrutura e, por conseguinte, se converte em um *empresário de si mesmo* e ele próprio é o seu maior empreendimento. Se há fracassos, esses não são da sociedade e da luta de classes, mas, sim, do fracasso individual, e quem é questionado, em última instância, é sempre o indivíduo. (BOLÍVAR, 2016).

⁹ “Mientras tanto, los profesores se encuentran atrapados en una lógica dilemática: responder ante las necesidades de los alumnos o, por el contrario, a las pruebas de evaluación y prestación de cuentas. En una regulación postburocrática del trabajo docente, como señala Day (2007), en la que debe responder de los resultados alcanzados, cambia substantivamente la identidad del profesorado, sus motivaciones y compromisos”.

Recorrendo aos estudos de Barroso (2005), a regulação no meio educativo é um processo de intervenção do Estado na condução das políticas públicas que, no geral, servem para organizar propostas modernizadoras na gestão pública compreendida como burocrática e ineficaz. Esse conceito de regulação foi aprofundado pelo autor, que encontrou formas e maneiras variadas de exercício e abordagens do pressuposto em nível internacional. Em pesquisa intitulada *Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison*, realizada no período de outubro de 2001 a outubro de 2004, em cinco países europeus, Barroso (2005) comparou convergências e divergências nos modos de regulação. A pesquisa incidiu sobre três níveis de regulação: nível nacional, nível intermediário e nível local.

Em termos de convergências, foi encontrado um número significativo de emergências nos novos modos de regulação, apesar das diferenças entre os sistemas educativos de cada país. Esses pontos podem ser sistematizados em: (1) até a década de 1980, os sistemas educativos tiveram um sistema de regulação muito aproximado baseado no controle dos processos, o qual foi chamado de modelo burocrático-profissional; (2) as políticas atuais oferecem uma oposição a esse modelo no sentido de uma modernização que incentivam modelos de governança que são designados por modelos de regulação pós-burocráticos. Esses dois modelos se dividem em duas tendências: a do *Estado avaliador* e a do *quase-mercado*¹⁰. Entretanto, essas convergências não significam políticas idênticas, mas, sim, aproximadas, de acordo com algumas características, como: (a) autonomia das escolas; (b) diversificação da oferta escolar; (c) equilíbrio entre centralização e descentralização; (d) avaliação externa; e (e) promoção da livre escolha escolar.

Apesar dessas características, o modelo de regulação pós-burocrático apresenta algumas divergências, principalmente nos níveis intermediários e locais, que mesclam ou hibridizam características de acordo com os diferentes contextos econômicos, políticos e históricos de cada país investigado. Para o autor, o

¹⁰ Quase-mercado em educação é um conceito que se estabeleceu a partir dos anos 1980, com a ascendência do neoliberalismo. Com a retirada do Estado na manutenção de políticas públicas do campo social, tais como saúde, educação, transporte entre outros, abre-se a possibilidade de setores privados explorarem esses campos com o objetivo de lucro. (BARROSO, 2003; 2005). O quase-mercado na educação não significa somente privatizar serviços, mas também mecanismos e formas de organização privadas que são inseridas na gestão pública. A adoção dessas formas privadas viabiliza e põe em ação políticas como: de escolha escolar, de gestão escolar, de responsabilização pelos resultados educacionais – conhecidas como *accountability*, entre outras. (MAROY, 2013).

neoliberalismo não conseguiu avançar nas suas promessas de uma melhoria do setor educacional. Esse fato estabeleceu uma crise no neoliberalismo educacional que pode fortalecer um equilíbrio de forças entre o Estado e o mercado que poderia levar a uma defesa e um fortalecimento da escola pública como bem público e um projeto de sociedade.

Um pouco menos otimista, Afonso (2013), com base no mesmo discurso modernizante que deu origem aos modelos de regulação pós-burocráticos, compreende que estamos num momento que pode ser identificado como *pós-Estado avaliador*. Para o autor, o momento presente se constitui numa terceira fase de modernização do Estado, o qual “apresentando ainda contornos pouco definidos, pode vir a inscrever-se, com crescente evidência, na continuidade da expansão global capitalista das políticas de privatização e mercadorização da educação (e da avaliação)”. (AFONSO, 2013, p. 267-268).

Afonso (2013), em olhar retrospectivo, argumenta que a regulação do Estado por meio da avaliação, a partir de 1980, se estabelece num cenário de mudanças e aprofundamentos dessa estratégia, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Comparação das diferentes fases do Estado-avaliador

Estado-avaliador (1ª fase, anos 1980/1990)	Estado-avaliador (2ª fase, final dos anos 1990 e atuais anos 2000)	Pós-Estado-avaliador (antevisão com base em alguns indicadores)
<p>Expressiva autonomia relativa do Estado-nação na definição de políticas públicas.</p> <p>Prioridade ao controle social por parte do Estado. Estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de <i>accountability</i>.</p> <p>Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais...).</p> <p>Maior incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio).</p> <p>Participação não sistemática em avaliações comparativas internacionais.</p> <p>Emergência de formas de avaliação externa do ensino superior em muitos países sem essa tradição.</p> <p><i>Empréstimo e aprendizagem</i></p>	<p>Retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial...).</p> <p>Prioridade do Estado ao processo de <i>acumulação</i>.</p> <p>Expansão dos processos de globalização (cultural, política e econômica...).</p> <p>Consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação.</p> <p>Incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio) e maior diversificação e precocidade das avaliações externas nacionais.</p> <p>Consolidação de agências autônomas ou de direito privado para a avaliação e acreditação do ensino superior nacional.</p>	<p>Estado-nação crescentemente inserido em contraditórios processos de <i>governance</i> e confrontado com a crise de regulação da economia mundial, paralelamente à emergência de uma <i>sociedade civil mundial</i> (que poderá ser mais afirmativamente contra-hegemônica face àquelas agendas). Manutenção do ensino básico público e universal como preocupação do Estado-nação, principalmente em países periféricos. Exacerbação de processos de transnacionalização da educação e aumento da mercadorização e mercantilização no âmbito do ensino superior. Referenciação a acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e de outras organizações similares.</p>

<p>como principais mecanismos de transferência de políticas, nomeadamente no que diz respeito a países centro-europeus e norte-americanos, estando, no entanto, mais presentes os mecanismos de imposição para países do Sul onde o Fundo Monetário Internacional (FMI)/ Banco Mundial e o “Consenso de Washington” têm sido mais precoces e ortodoxos.</p>	<p>Protagonismo de agências internacionais para a qualidade, como a <i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i> (ENQA) em contexto europeu. <i>Regulação pelo conhecimento</i>, definição de indicadores e adesão a políticas baseadas em resultados e <i>evidências</i>. Participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de <i>rankings</i> (PISA da OCDE, por exemplo). <i>Harmonização, disseminação, estandardização, imposição</i>, entre outros, como mecanismos de transferência de políticas.</p>	<p>Novo ímpeto do Banco Mundial na promoção das políticas de privatização da educação. Expansão de oferta educativa (superior e não superior) em regime de <i>franchising</i> e maior tendência para a modularização e estandardização curricular. Ampliação da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional e/ou incremento de políticas de avaliação comuns no âmbito de blocos regionais como a União Europeia ou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).</p>
---	--	---

Fonte: AFONSO, 2013, p. 278, grifo nosso.

Assim, a falácia do discurso modernizador e que tem viabilizado o aprofundamento dos processos de avaliação, de forma a configurar o Pós-Estado avaliador estão ancorados, de acordo com Afonso (2013), nos verdadeiros objetivos do capitalismo no campo da educação. Pressupostos da teoria da modernização são convocados, tais como de que todos podem ascender ao mesmo patamar de sucesso dos países desenvolvidos. Por isso, são necessárias as avaliações e inquéritos internacionais na medida em que justificam e dão impulso ao sonho de se dar bem na economia globalizada.

A teoria da modernização se organiza de maneira que hoje, ao falar de um sistema-mundo que dê conta de um mundo em transformação que não está centrado somente nos países europeus, norte-americano e russo, tiveram que ser inventados termos como *desenvolvimento, países de Terceiro Mundo e modernização*. (WALLERSTEIN, 2004). Estas invenções tiveram êxito e mérito no sentido de substituir os termos antigos, já desagradáveis. Ao invés de países atrasados, se cunhou países subdesenvolvidos, de forma a modernizar termos e conceitos de maneira asséptica.

Por cima de tudo, esses novos conceitos ofereciam esperanças. Claro que a África não havia inventado a roda, as religiões da Ásia eram fatalistas, o Islã pregava a submissão, os latinos combinavam a mestiçagem racial com a falta de tino empresarial, entretanto agora poderíamos confiar que essas deficiências não eram biológicas, e sim somente culturais. (WALLERSTEIN, 2004, p. 116).

O encanto do discurso modernizador de possibilidades iguais para todos os países independente do seu ponto de partida estabeleceu uma visão romântica do sistema capitalista e do sistema-mundo. A esse respeito, o autor enfatiza que “não vivemos num mundo que se moderniza, mas antes num mundo que se capitaliza. O que o faz se mover não é a necessidade do progresso e sim a necessidade do lucro”. (WALLERSTEIN, 2004, p. 116). Por isso, questiono se é possível pensar que existe um interesse dos países desenvolvidos em relação ao desenvolvimento dos países do terceiro mundo e especialmente da América Latina e do Caribe.

A hipótese de Afonso (2013) para pensar o Pós-Estado avaliador é a existência de uma mercadorização/mercantilização global da educação nas suas diferentes formas impulsionadas por organismos como Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC), cujas consequências não são previsíveis.

Neste sentido, se a lógica do sistema capitalista é a ânsia ilimitada do lucro e da acumulação, é, no mínimo, estranhamente incômodo pensar que os países centrais (ou as organizações internacionais mais poderosas na construção da agenda global) têm um interesse genuíno na subida dos níveis educacionais dos países periféricos e semi-periféricos, a não ser, é claro, quando isso ocorre dentro dos limites que são desejados e necessários para a contínua expansão desse mesmo sistema capitalista mundial, nomeadamente quanto às qualificações exigidas para a mão de obra (que deve ficar disponível enquanto novo exército de reserva qualificado) ou, mais genericamente, como condição para preparar e integrar novos consumidores no mercado mundial. (AFONSO, 2013, p. 279).

Nesta mesma perspectiva, se soma a discussão os estudos de Dale (2004) sobre a existência de uma *agenda globalmente estruturada para educação*. Nesta agenda, está prevista a centralidade da economia global que opera em nível supranacional e transnacional, na qual algumas agendas ganham prioridade sobre as demais tendo como princípio último a manutenção do sistema capitalista e dos Estados primeiro-mundistas no topo do sistema.

Para compor o quadro analítico aqui proposto, retomo o conceito de governança de Bolívar (2016, p. 25):

Apesar de suas múltiplas significações e diversas acepções, sugere uma nova forma de governança, longe do controle hierárquico, com formas mais horizontais, consensuais e cooperativas entre atores estatais e não-estatais (sociedade civil, privados, organizações representativas, etc). Requer estruturas e processos interativos que incentivem a comunicação e responsabilidade entre atores, envolvidos, redesenhando os instrumentos e estratégias de gestão e responsabilização. Supõe uma participação no governo da sociedade civil e não de um único ator, que engloba todas as relações e processos envolvidos nos processos governamentais (CERRILLO,

2005). Na governança moderna, as instituições estatais e não-estatais, os atores públicos e privados participam e muitas vezes cooperam na formulação e implementação de políticas públicas. Em contextos complexos e mutáveis a tomada de decisões deve incluir uma pluralidade de atores que representam interesses diferentes. (tradução nossa)¹¹.

Ao analisar o sentido de governança como descrito por Bolívar, podemos entender que há, por parte do autor, uma proposta de inserir na *nova gestão pública* ou na *governança* uma gestão participativa ou mediada pelos vários setores da sociedade. Não parece ser um modo de governança pensado nos moldes da gestão democrática, mas, sim, algo pensado como uma forma atualizada, já que a gestão democrática, no imaginário discursivo dos últimos períodos, foi posicionada como de difícil execução pelo seu conceito de horizontalidade e aplicabilidade. Uma pergunta que se coloca é se a proposta de governança (BOLÍVAR, 2016) não é idealizada, no sentido de que, ao fim e ao cabo, os interesses do mercado submergissem diante do bem social. Diante do cenário global, a governança parece uma forma repaginada de regulação como registra Afonso (2013) de um pós-Estado avaliador. Uma possibilidade de compreensão da proposta de Bolívar (2016) em relação ao modelo de governança é que ela esteja ligada mais propriamente ao contexto europeu, que passou por um estado providência e está entre as nações desenvolvidas, muito diferente das realidades latino-americanas e brasileira.

Essa tese se dedicou a mapear as convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira docente que tem remodelado as relações no âmbito profissional com a ampla propagação dessas ideias nos documentos do Banco Mundial e de Organismos Internacionais com tensões e reflexos variados na mídia impressa.

Nessa trajetória de pesquisa, concordo com o pensamento de Libâneo

A despeito das inevitáveis conexões entre o global e o local no mundo de hoje e de suas consequências para as políticas educacionais, as relações entre

¹¹ A pesar de sus múltiples significados y acepciones diversas, indica una nueva manera de gobernación, lejos del control jerárquico, con unos modos más horizontales, consesuales y cooperativos entre actores estatales e no estatales (sociedad civil, privados, organizaciones representativas etc) Requiere estructuras y procesos interactivos que estimulen la comunicación y responsabilidad entre actores, involucrados, rediseñando los instrumentos y estrategias de gestión y responsabilización. Supone una participación en el gobierno de la sociedad civil y no de un único actor, englobando todas las relaciones y procesos implicados en los procesos de gobierno (Cerrillo, 2005). En la gobernanza moderna, las instituciones estatales y no estatales, los actores públicos y privados, participan y a menudo cooperan en la formulación y la aplicación de políticas públicas. En contextos complejos e cambiantes la toma de decisiones debe incluir a una pluralidad de actores que representan intereses diferentes.

essas políticas e o funcionamento das escolas e salas de aula devem ser vistos no movimento contraditório da realidade, abrindo possibilidades para um reposicionamento dos governos, dos órgãos públicos, dos políticos, intelectuais e técnicos em relação aos objetivos e formas de funcionamento da escola pública universal e gratuita, de modo que refreie a legitimização *a posteriori* de políticas educacionais cujos erros, no dizer de Coraggio (1996, p. 120), “podem provocar catástrofes irreparáveis”. (LIBÂNEO, 2014, p. 16)

O conhecimento e o estudo das conexões entre o global e o local não deixaram de ser relevantes mesmo diante do grande número de pesquisas na área. Ao contrário, essas pesquisas têm registrado que cada vez mais essas conexões vão se alterando e se aprofundando num movimento fluído no que tange às políticas de formação e carreira docente. Por isso, esta pesquisa contribui com um olhar sobre os documentos desses organismos e como eles integram o pensamento de analistas da mídia sobre as temáticas aqui abordadas.

2 DE ONDE PARTIMOS E OS CAMINHOS DO NOSSO SERTÃO

A pesquisa parece mais uma arte do que uma ciência. Ela requer invenção, imaginação e criatividade em lugar de servil observância das seções de um livro de texto. (BALL, 2015a, p. 17.)

Este capítulo foca no desenvolvimento do referencial teórico-metodológico que organiza e dá sentido à construção desta pesquisa. Assim, a seção apresenta o lugar de onde partimos que pode ser associado ao labirinto que nos confunde por abrir uma centena de possíveis trajetos para realizar a caminhada no sertão da pesquisa em políticas educacionais sobre formação e carreira docente. O caminho escolhido, como sugere a epígrafe acima, não foi o mais óbvio e, por isso, exigiu uma reflexão aprofundada, que não se traduziu somente em inspiração, mas em muita transpiração e dedicação, na qual busquei associar a tradição das pesquisas em educação com elementos contemporâneos da área investigada.

2.1 DO LABIRINTO TEÓRICO

A pesquisa aqui apresentada se insere na perspectiva qualitativa de orientação na tradição crítica, porém, já no início dessa exposição, é importante registrar que, em muitos momentos, o referencial de análise extrapola as barreiras da teoria crítica se constituindo, por assim dizer, nas bordas, ou nas fronteiras¹² entre o referencial crítico e o referencial pós-crítico no que Mainardes (2016) concebe como teoria combinada¹³

Compreendo que para os teóricos mais radicais ou puristas essa combinação pode parecer arbitrária e até mesmo completamente eclética, entretanto ao longo do texto, proponho explicitar os motivos dessas opções teóricas e metodológicas de maneira a dar sentido a esse arranjo.

¹² Fronteiras, um conceito da área histórica, são, na concepção de Pesavento (2001), percebidas não apenas como marcos divisórios, que representam limites e estabelecem divisões. Elas também induzem a pensar na passagem, na comunicação, no diálogo e no intercâmbio. “Figurando um trânsito não apenas de lugar, mas de situação ou época, esta dimensão da fronteira aponta para a instigante reflexão de que, pelo contato e permeabilidade, a fronteira possibilita o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, de um terceiro que se insinua nesta situação de passagem” (p. 8).

¹³ A teoria combinada está fundamentada nos estudos de McLennam (1996), que argumenta em favor das estratégias explicativas combinadas ao se tratar do referencial teórico epistemológico. A teorização combinada, pode ser explicada como um esforço de articular teorias e/ou conceitos de diferentes referenciais teóricos com o intuito de compor uma moldura teórica consistente para fundamentar determinada análise. Essa iniciativa do pesquisador demanda um alto exercício de reflexividade e vigilância epistemológica. (MAINARDES, 2016, p. 3)

Segundo Mainardes e Tello (2016), o campo de estudos das políticas educacionais na América Latina data da década de 1940 em países como México, década de 1950 na Argentina e; a partir da década de 1960 no Brasil.

Embora seja um campo com um acúmulo significativo de pesquisas de/sobre políticas educacionais, há, ainda, inúmeros aspectos teórico-epistemológicos a serem desenvolvidos ou aprofundados, tais como: questões teórico-metodológicas da pesquisa em políticas educacionais (inclusive a elaboração de novas teorias, conceitos e abordagens para a análise de políticas); pesquisas sobre a história da constituição do campo nos diferentes países; reflexão sobre seus objetos de estudo; análise das perspectivas epistemológicas e referenciais teóricos que têm sido empregados; etc. (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 5).

Com objetivo de contribuição ao campo das políticas educacionais, proponho algumas combinações de conceitos teóricos que podem, à primeira vista, parecer contrários, mas que espero conseguir desenvolver-los e articula-los de maneira a dar consistência à argumentação.

Em análise do campo sociológico contemporâneo, Apple, Ball e Gandin (2013) registram que uma boa parte dos trabalhos da área são “eccléticos (no melhor sentido), integracionistas – mesmo conciliatórios” (p. 20).

É exatamente essa questão da simultaneidade, de pensar neo [marxismo] e pós [modernismo] ao mesmo tempo, de permitir ativamente as tensões dentro e entre elas para ajudar a formar nossa pesquisa, que solidificará entendimentos prévios, evitará perda de memória coletiva dos ganhos que foram feitos e gerará novos insights e novas ações. (APPLE, 1996, p. 141).

É com a intencionalidade de buscar novos sentido e gerar novos *insights* que propomos uma combinação teórica responsável.

Para Ball (MAINARDES, 2015), um dos aspectos relevantes a serem considerados na formação de futuros pesquisadores é que eles sejam teoricamente alfabetizados, ou seja, que possam ser capazes de pensar além do seu objeto de estudo. Isso não quer dizer que, necessariamente, o pesquisador precise se comprometer com uma posição teórica, e sim, que possa desenvolver um arsenal de conceitos, técnicas e métodos de teorias diferentes, desde que com algum grau de coerência.

Quando eu era um pesquisador jovem, esperava-se que você assumisse uma identidade acadêmica – que era mostrada em sua escrita – com base em algum tipo de compromisso teórico. Então, você podia ser um neomarxista, ou simbólico interacionista ou feminista. Eu não acho que isso seja mais um

corde tão claro. Essas expectativas não são tão fortes, e muitos pesquisadores sentem-se desconfortáveis em identificar-se com uma única posição teórica. Contudo, isso significa que é importante ter algum grau de reflexividade sobre as decisões que você faz em relação à pesquisa, aos dados, à escrita. O que é importante é adquirir e desenvolver um conjunto de ferramentas teóricas que funcionem, que sejam úteis, que tenham poder em relação àquilo que você está tentando entender. (MAINARDES, 2015, p. 167-168).

A discussão teórica se insere como chave de leitura e também como um processo subversivo, já que vivenciamos, no nível das políticas de formação de professores, um esvaziamento dos aspectos teóricos em detrimento ao fazer e à prática, como assinalam os documentos aqui analisados. Nessa lógica, a teoria permite separar as visões de mundo das nossas contingências.

A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas”, e para “análises provocantes”. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaço para a invenção de novas experiências. (BALL, 2011, p. 93).

A presente investigação teve a intencionalidade de abrir espaço de criação e invenção de novas experiências oferecendo um quadro teórico aprofundado e relevante para pesquisa em políticas na educação. Para isso, a análise se orientou pelo modelo analítico do *Ciclo de Políticas* construído por Ball e Bowe (1992), a partir dos escritos e artigos do pesquisador brasileiro Jeferson Mainardes e do próprio Stephen Ball, em trabalhos posteriores. Por esse motivo, a própria utilização do *Ciclo de Políticas* já gera, em alguns pesquisadores de viés histórico-crítico, certo desconforto, ao que se identifica nesse modelo analítico como pertencente ao referencial pós-crítico. Entretanto, há uma série de pesquisas realizadas por diferentes vertentes teóricas que se utilizam do modelo analítico do *Ciclo de Políticas* e, por esse ângulo, parece não haver uma definição clara de onde o modelo se inscreve, como se ele estivesse num quadro fechado e hermético.

A união de materiais de mídia impressa das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar, como um produto/artefato cultural, a partir de documentos das políticas, produziu a necessidade de uma nova configuração teórica para dar conta da junção desses elementos relativamente novos na construção investigativa na área do trabalho com políticas educacionais de viés crítico.

Temos claro que a teoria crítica e a teoria pós-estruturalista ou pós-moderna divergem em muitas questões, porém é importante situar que as duas se afastam da vertente teórica positivista. O positivismo foi o paradigma dominante na ciência moderna, como argumenta Santos (2010), que se baseou no modelo de racionalidade da ciência moderna datada da revolução industrial no século XVI. A ciência moderna positivista se organizou nos séculos que se seguiram sob o domínio das ciências naturais no combate a todas as formas de senso comum e do conhecimento considerado fora dos parâmetros de ciência, a saber, os estudos que continham a questão do humano e das sociedades. Essa ciência moderna punha em constante dúvida as evidências baseadas na experiência imediata e, por isso, buscou, através de procedimentos e de método rigoroso, apreender as evidências.

As ideias que presidem à observação e a experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas ideias são as ideias matemáticas. A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica de investigação. (SANTOS, 2010, p. 26-27).

Essa compreensão de que ciência é quantificar e que o rigor científico está intrinsecamente relacionado a esse fator levou a uma eliminação das possibilidades de observação e análise de tudo que não estivesse dentro desse paradigma, que perdurou até meados do século XIX com a emergência de outro paradigma. Podemos identificar, no paradigma dominante de Santos, o que Bauman (2001) descreve como Modernidade¹⁴ sólida em justaposição a um momento devir, em que a Modernidade começa a se dessolidificar e ficar mais fluída até chegar ao momento de total liquidez.

Foi no século XVIII que começaram a surgir os primeiros sinais que possibilitariam a emergência das ciências sociais no século XIX através da vertente das ciências empíricas, segundo o modelo mecanicista. Nessa vertente, houve modos diversos de pensamento: (1) o modelo principal e dominante esteve concentrado nos princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da sociedade no modelo das ciências naturais, e (2) o modelo marginal que reivindicava um estatuto próprio para as ciências sociais e humanas que se distinguia das bases naturais. Essa segunda vertente começou a estruturar um estatuto próprio. “O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjectiva” (SANTOS, 2010. p. 38). Essa visão de

¹⁴ Modernidade compreendida na perspectiva do pensamento de Bauman, não apenas como Idade Moderna.

ciência se opôs radicalmente ao positivismo e se ancorou na tradição fenomenológica da filosofia. Porém, na sua radicalidade, se mostrou ainda ligada ao modelo de ciências naturais partilhando da distinção entre ser humano e natureza o que a torna prisioneira de uma ciência moderna, mas que dá sinais de crise ao paradigma dominante de ciência.

A crise do paradigma dominante foi descrita por Santos (2010) com base em uma série de mudanças e descobertas que ocorreram dentro da própria ciência, refutando as descobertas anteriores como resultado de uma pluralidade de condições de ordem tanto teóricas como sociais. No que se refere às condições de cunho teórico, Santos (2010) destaca quatro: (1) que a identificação dos limites do paradigma dominante aconteceu dentro da estrutura da ciência que não deu mais conta das novas descobertas, ou seja a crise foi resultado do grande avanço de conhecimento que estabeleceu a fragilidade daquele paradigma como, por exemplo, as descobertas de Einstein com a teoria da relatividade e da simultaneidade que entraram em choque com a física newtoniana de que o tempo e o espaço eram absolutos; (2) que a demonstração de que é impossível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem alterar a forma que o objeto medido sofre alterações no próprio processo, como descobriram no campo da microfísica Heisenberg e Bohr. Assim, o rigor do conhecimento só pode chegar a resultados aproximados e probabilísticos, além de que a distinção entre sujeito e objeto passa a ser muito mais complexa, no sentido de processo contínuo e não de dicotomia e separação; (3) que o rigor da matemática pode ser questionado, suscitados pelas investigações de Godel em seu *teorema da incompletude* que se propôs a demonstrar que a própria matemática carece ela própria de fundamento, tendo em vista que é possível formular proposições indefinidas, que não se podem demonstrar nem refutar; e (4) que os avanços no campo da microfísica, biologia e química nos últimos anos do século XX estabeleceram outras bases de compreensão do que é matéria e natureza, no sentido de alterar alguns princípios: “em vez de eternidade, a história; em vez de determinismo, a imprevisibilidade; em vez de mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem”. (SANTOS, 2010, p. 48).

No que tange à crise do paradigma dominante de ordem das condições sociais, cita-se a valorização do conhecimento científico pelas sociedades tanto capitalistas como socialistas, que gerou uma industrialização da ciência criando centros de poder

econômico, social e político. Nessa perspectiva, desenvolvem-se as tecnologias de guerra, bombas de destruição em massa e todos os usos da ciência na vida cotidiana.

O novo paradigma de ciência é anunciado por meio das várias questões anteriormente sintetizadas. Assim, a proposta de Santos (2010) é pensar um *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*,

Sendo que uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma do conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 2010, p. 60).

O paradigma emergente ainda se apresenta de forma especulativa, conforme as palavras de Santos (2010), pois é difícil falar de um futuro, mesmo que já se faça parte e que se tenha sinais claros dele. Para expor esse paradigma, é apresentado um conjunto de teses brevemente relacionadas, aqui: (1) todo conhecimento científico é natural e social; (2) todo conhecimento é local e total; (3) todo conhecimento é autoconhecimento; e (4) todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

As reflexões sobre a ciência e sobre os processos que culminaram na constituição das Ciências Humanas e Sociais são importantes para dar sentido às discussões que realizamos no campo desta tese. Coloco-me como herdeira dessas construções e como propositora na contribuição do paradigma emergente.

Face ao exposto, discutirei os pressupostos do paradigma emergente e suas bifurcações nos referenciais teóricos críticos e pós-críticos, para que fique claro por onde transito.

2.1.1 O referencial histórico-crítico e crítico: origem e pressupostos

O referencial teórico histórico-crítico, ou dialético, ou materialista histórico, pode ser compreendido como uma teoria da história ou como uma teoria do conhecimento (BUFFA, 2001). A teoria marxista se preocupou em conhecer profundamente o mundo material e o modo de produção capitalista fugindo de verdades absolutizantes e introduzindo categorias dialéticas de análise que vieram a ser chamadas de método dialético. Hegel foi um dos principais pensadores que auxiliaram na concepção do método dialético. Para Hegel, é através do trabalho que o ser humano se emancipa

da natureza e se diferencia dos objetos naturais. “Nesta relação ser humano/natureza, o trabalho é uma ação transformadora de mulheres e homens e da natureza” (TESKE, 1999, p. 96). A discordância entre Marx e Hegel era de que Hegel valorizava o trabalho intelectual, enquanto que, para Marx, o trabalho intelectual não significava como mais importante que o trabalho físico e material. Dessa forma, para Marx, Hegel ignorava a alienação das classes sociais provocadas pela exploração do trabalho.

Para Marx, trabalho significa a dominação das forças da natureza e humanizadora desta, atividade pela qual o próprio ser humano se cria e se recria. O trabalho virou castração dos seres humanos, pois este foi dividido, fragmentado, perdendo o sentido dialético do próprio trabalho. A possibilidade de libertação dos sujeitos vem a partir da aceitação real de uma totalidade transformável e desalienada, que pode ser conquistada a partir da consciência, mas, sobretudo através da transformação do modelo de produção existente, o qual é comandado e dividido por alguns provocando a alienação, principalmente, através do fetiche da mercadoria. A dominação e transformações das forças da natureza são geradas pela cultura e pela história dos seres humanos. A compreensão dialética dos fenômenos possibilitaria que os seres se emancipassem dessa alienação, imposta por aqueles que detêm os meios de produção. (TESKE, 1999, p. 97).

A dialética é o método que possibilita o esclarecimento e a crítica que possui os princípios da tese, da antítese e da síntese que geram sempre uma nova tese. Esse método pode ser aplicado à sociedade, à natureza e ao próprio pensamento.

O Marxismo teve papel fundamental no combate ao Positivismo tanto no século XIX como no século XX, ao negar que a ciência é objetiva, neutra, livre de juízos de valor e de ideologias políticas e sociais (BUFFA, 2001). No cerne da obra de Marx se encontra uma análise contundente e radical do sistema capitalista e da estrutura que compõe a burguesia, do sistema de produção, da superestrutura, da luta de classes, da alienação através do trabalho, o que retratou, com maestria, as contradições da sociedade no século XIX e que perpassaram para o século XX, continuando a fazer sentido no século XXI.

O pensamento de Marx dá muita importância à observação da realidade histórica identificando as relações de contradição. Essas relações são conflitantes. Assim, a filosofia marxista considera: as relações sociais, a luta de classes, a práxis e a mudança como condição fundamental para superação das desigualdades provocadas pelo capital. A luta de classes é marcada pelo embate entre a classe trabalhadora e a burguesia. Marx defende uma história em movimento, a transformação da realidade e profundas mudanças sociais. Para que a superação do modo de produção capitalista aconteça é preciso desmascarar e superar a ideologia burguesa. (TRIGO; SOUZA, 2009, p. 6943).

Dessa maneira, concebemos que a atualidade de Marx permanece nos nossos dias pela sua profunda compreensão do sistema capitalista e dos movimentos da história. Suas contribuições não estão superadas, mas permanecem como compreensão de fundo quando retornamos ao próprio Marx e aos seus escritos, como analisa Hobsbawm (1998), de que grande parte da obra entendida como marxismo posteriormente pode ser denominada de marxismo vulgar, que acaba por simplificar e criar estigmas sobre a obra de Marx. Por conseguinte, “o valor principal de Marx hoje reside em suas proposições sobre a história, enquanto distintas de suas proposições sobre a sociedade em geral”. (HOBSEBWM, 1998, p. 162).

Bittar e Ferreira Júnior (2009), ao analisarem o campo teórico metodológico na pesquisa em educação no Brasil, identificam uma hegemonia da Nova História Cultural em detrimento da epistemologia marxista. Os autores fazem uma série de ponderações aos excessos que essa hegemonia vem causando ao campo da história da educação em período recente, registrando que *esses novos paradigmas* (sic) têm abandonado traços mais estruturais das sociedades humanas. Assim, foram abandonadas as questões de cunho econômico, social, político e cultural para dar lugar à subjetividade. Nesse sentido, alertam que a teoria marxista apresenta uma contribuição indispensável aos nossos dias no sentido de não isolar o objeto de estudo a tal ponto que ele não faça sentido diante das relações com o contexto do mundo real e com o todo. Por isso, esta pesquisa articula aspectos engendrados no contexto macro das políticas educacionais e suas influências nos demais contextos.

O referencial teórico crítico tem origem em um grupo de pensadores marxistas, que se instalou a partir dos anos 1920, na cidade alemã de *Frankfurt* e que, por isso, passou a ser conhecido como a *Escola de Frankfurt*. Esse grupo desenvolveu pesquisas e procedimentos teóricos a respeito de problemáticas no campo filosófico, cultural, social e estético gerados no capitalismo tardio. Entre os membros, destacam-se Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jürgen Habermas. O termo “teoria crítica” foi fundado no artigo de Max Horkheimer, em 1937, chamado “Teoria tradicional e teoria crítica”, o qual Adorno adota para fugir da terminologia “materialismo histórico”, utilizada pelo marxismo ortodoxo e hegemônico na época. Assim, o autor indicava a atualidade da teoria marxista, aliando a ela outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico, não se restringindo ao economicismo (PUCCI, 2000).

A Teoria Crítica propõe uma ruptura com o Positivismo e a História enquanto processo neutro e lineares, registrando a necessidade de retorno à consciência racional, emancipatória, e não se restringindo unicamente ao campo dos estudos em educação.

A Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo constituída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx. (PUCCI, 1994, p. 54).

Segundo Vieira e Caldas (2006), o postulado da teoria crítica se descortina no princípio de que “é impossível mostrar as coisas como realmente são, senão a partir da perspectiva de como elas deveriam ser” (p. 60). É na verificação do sujeito histórico e nas transformações do real que podem surgir da emancipação, que está o centro desse referencial. Para os teóricos críticos, não basta descrever o mundo como ele é, mas é preciso conceber como ele deveria ser, ou o que poderia ser potencialmente melhorado.

A teoria crítica não pode ser resumida num conjunto de ideias ou de teses imutáveis, pois, de acordo com o próprio Marx, a verdade é temporal e histórica. O teórico crítico é, portanto, aquele que está sempre mudando, mas ao mesmo tempo orientado pelo princípio da transformação social e da emancipação. (VIEIRA; CALDAS, 2006, p.61).

Dessa forma, não é possível ser um teórico crítico sem que estejam presentes os componentes centrais da teoria, que são: (1) a crítica ao Positivismo como forma de conhecimento e (2) a crítica ao mercado como forma de vida coletiva.

Santos (1999) entende por Teoria Crítica “toda teoria que não reduz a *realidade* ao que existe” (p. 197) mas, sim, ao campo de possibilidades e à natureza das alternativas, ou seja, a análise infere “no pressuposto de que a existência não se esgota nas possibilidades de existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (p. 197).

Nesta perspectiva, a Educação tem um papel fundamental de conhecer a realidade, mas não se prender a ela. É por meio do processo educativo que se dá o conhecimento da sociedade num processo de teoria e prática que gera a possibilidade de transformação. Sendo um processo, é necessário que seja constituído por constante vigilância, na qual os aspectos críticos e autocríticos sempre se fazem presentes, pois, como Adorno (1995) afirma: a educação só terá pleno sentido como

educação para a autorreflexão crítica. Para os pensadores frankfurtinianos, o elemento da reflexão crítica é primordial para emancipação, pois é ela que permite o conhecimento profundo da realidade que no capitalismo desconecta, cega, imobiliza os indivíduos no seu próprio cárcere.

Adorno enfatiza que a educação, hoje, deve sempre lembrar de Auschwitz, para não repetir nunca mais as atrocidades cometidas pela/ contra a humanidade. Nessa concepção, a educação é herdeira das memórias de homens e mulheres, das suas lutas, das suas contradições, levando os sujeitos a um patamar de não repetição dos erros históricos anteriores.

Ao tachar de complicação obscura e, de preferência, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos factos, bem como às formas de pensar dominantes, e ao colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira. (ADORNO; HORKHEIMER; 1947, p. 3).

O pensamento negativo ou crítico sobre o conhecimento e o mundo real é condição para sair da cegueira que se impõe diante dos sujeitos, revelando o caráter maligno do social e do medo do esclarecimento. Segundo Sotelo (2012), a teoria de Adorno apresenta três caminhos de chegar à emancipação que se complementam e se encontram: (1) a passagem do inconsciente para o consciente; (2) a passagem do não ciente para o ciente; e (3) a passagem do pseudociente para o ciente. Dessa forma, a psicologia profunda auxilia os sujeitos a compreenderem a dimensão subjetiva da dominação e da liberação, a observarem os mecanismos da ideologia dominante, a formarem reações psíquicas novas e mais humanas, em contraposição à situação repressiva.

A teoria crítica faz uma reflexão profunda sobre o autoritarismo e sua presença na sociedade de modo que quanto mais progresso e evolução, mais sutis vão se tornando as formas de dominação.

Santos (1999) nos lembra que não faltam hoje situações ou condições que proporcionem desconforto ou incertezas, o que nos leva a comprovar que as promessas da Modernidade não se realizaram ou que talvez elas tenham resultado em efeitos mais perversos do que os esperados, no sentido de maior igualdade e liberdade. Apoiados nessas situações de desconforto e de problemas graves que afetam as sociedades contemporâneas, podemos interrogar sobre a natureza e a qualidade moral da sociedade e assim buscarmos alternativas fundamentadas

teoricamente para tais problemas. São essas interrogações, críticas e alternativas que estão na base da teoria crítica.

A teoria crítica tem influência da teoria marxista que está na sua base de sustentação, no entanto, contou com outras fontes de interação como o romantismo do século XVIII e do século XIX, o pensamento utópico do século XIX e o pragmatismo americano do século XX. No que se refere aos seus desdobramentos, pode-se citar múltiplas orientações teóricas, estruturalistas, existencialistas, psicanalíticas e fenomenológicas, e os conceitos mais influentes, resultantes desses desdobramentos, foram classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, racismo, sexismo, dependência, sistema mundial e teologia da libertação (SANTOS, 1999).

Na pesquisa educacional, a teoria crítica e sua adoção resultam de uma concepção e de valores que são assumidos como um projeto maior. Para Ozga (2000), trabalhar com a teoria crítica impõe determinados procedimentos éticos ao investigador que tem como preocupação última a questão da justiça social. Como efeito, os pesquisadores têm como tarefa se debruçarem sobre questões que tencionam a preocupação com a finalidade da investigação.

A investigação crítica tem o potencial de fazer a sua contribuição de três formas. A primeira tem como característica chamar a atenção e desafiar as concepções tomadas como certas ou dominantes, as quais estão na base das políticas educacionais. Por exemplo, ao refletir sobre a competição global, também precisamos refletir sobre o aumento da competitividade nas escolas. A segunda contribuição está no objetivo da investigação que se concentra em explorar como é que as injustiças e desigualdades se produzem, se reproduzem e se mantem de maneira a compreender esses processos e como eles podem ser resistidos. E a terceira contribuição é a de que a investigação pode oferecer possibilidades de entendimento sobre as injustiças que podem auxiliar naqueles que se empenham por mudanças e ajudar a desafiar as lógicas de senso comum e de resultados oficiais baseados em indicadores e números. (OZGA, 2000).

Repercuta no campo educacional a discussão realizada por diversos autores, a qual foi iniciada por Ball (1993), continuada por Henry (1993) e desenvolvida por Hatcher e Troyna (1994) e também por Ball (1994), que trata sobre as diversas leituras e interpretações que os investigadores em política fazem sobre os conceitos teóricos. Em suma, a argumentação é desenvolvida no sentido de compreender como o Estado

pode ser concebido como estando a atuar em seu próprio interesse ou a interesse do capital, que se relaciona com o modo de análise das políticas em educação.

As trocas também demonstram que os conceitos comuns são conceptualizados de modo diferente, e mostram que esses diferentes entendimentos se baseiam no processo de trabalho intelectual, que gera interpretações distintas e cria um leque de significados através de conceitos, crenças e significados. (SEDDON, 1996, p. 199).

Embora essas teias de significados possam parecer confusas, é relevante que o investigador procure explicações sérias e coerentes dentro da teoria escolhida.

Tomando como referência a introdução do livro “Sociologia da Educação: análise internacional” (APPLE, BALL e GANDIN, 2013), há sete tarefas com as quais os teóricos críticos e as análises críticas em educação precisam estar imersas: (1) deve-se dar testemunho da negatividade, ou seja, explicar como as instituições educacionais estão ligadas a relações de exploração e dominação; (2) ao realizar a análise crítica, também se deve mostrar caminhos para ações contra-hegemônicas; (3) a escolha do que conta como pesquisa no sentido do envolvimento com grupos sociais que estão em relações de poder desigual; (4) o ideal do intelectual orgânico se faz no que Gramsci afirma como a rejeição ao conhecimento da elite, e na construção de um conhecimento que satisfaz as necessidades sociais levando as comunidades a pensar se envolvendo com elas e com as decisões coletivas em curto e longo prazo; (5) a tarefa de manter vivas as tradições do trabalho radical em detrimento dos ataques às memórias coletivas de diferença e luta e também as tradições teóricas, empíricas, históricas e políticas de modo a criticá-las e ampliá-las mantendo vivos os sonhos e as utopias; (6) ao manter vivas as tradições, é importante também criticá-las para reaprender novas e variadas habilidades ao se trabalhar em diferentes níveis como as obras jornalistas, midiáticas, acadêmicas, populares, entre outras que durante muito tempo foram rejeitadas por teóricos críticos; e (7) os teóricos críticos da educação precisam agir de comum acordo e aprender com os movimentos sociais progressistas.

Essas sete tarefas são exigentes e, segundo os próprios autores, não é possível que um investigador se dedique igualmente bem a todas elas ao mesmo tempo. Em última análise, a pergunta a ser feita é se a pesquisa presta um serviço útil ao público-alvo.

2.1.2 Combinação teórica: um ensaio

Compreendo, com o auxílio de Santos (2010) e de Baumam (2001), que os processos da ciência se alteraram ao longo do tempo. As mudanças sociais e investigativas nos indicam uma trajetória não linear, mas que se distanciou do paradigma dominante ou da Modernidade sólida, para um novo paradigma, ou paradigma emergente de uma Modernidade líquida, pós-panóptica ou ainda o que Ulrich Beck (1995) cunhou como segunda Modernidade.

Santos (1999), ao se debruçar sobre os principais conceitos da teoria crítica, reflete que eles se integram ainda hoje ao trabalho de sociólogos e cientistas sociais e, nesse sentido, parece fácil ou possível produzir uma teoria crítica. Entretanto, na concepção do autor, os conceitos da teoria crítica foram profundamente reapropriados e reelaborados, o que torna difícil produzir uma análise crítica da realidade social. Outra questão que corrobora com a argumentação se fundamenta no lugar da sociologia convencional, tanto na sua vertente positivista como na vertente antipositivista, que fez passar como antídoto para crise da sociologia, a crítica da sociologia crítica. No que se refere à sociologia positivista, na norma e no rigor do método e na utilidade social da sociologia que entende que ela se assenta na análise do que existe e não nas suas alternativas. No que se refere à sociologia antipositivista, a crítica se assenta na concepção de que não cabe ao cientista social impor suas preferências e intenções. “Em resultado, a pergunta que sempre serviu de ponto de partida para teoria crítica – de que lado estamos? – tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e, para outros ainda uma pergunta irrespondível” (SANTOS, 1999, p. 200).

Dessa forma, Santos (1999) identifica alguns fatores que na contemporaneidade dificultam a adoção de uma teoria crítica. Em primeiro lugar, está a concepção da sociedade como totalidade que se assenta nos pressupostos de uma forma de conhecimento total como condição de abarcar a totalidade social como um princípio único e coletivo de transformação social. Para o autor, a última tentativa de produção de uma teoria crítica coube a Foucault, ao tomar como alvo o pensamento totalizante da modernidade, a ciência moderna.

Foucault é para mim um crítico moderno e não um crítico pós-moderno. Ele representa o clímax e, paradoxalmente a derrocada da teoria moderna. Levando até as últimas consequências o poder disciplinar do panóptico

construído pela ciência moderna, Foucault mostra que não há qualquer saída emancipatória dentro deste *regime de verdade*, já que a própria resistência se transforma ela própria num poder disciplinar e, portanto, numa opressão consentida porque interiorizada. O grande mérito de Foucault foi ter mostrado as opacidades e os silêncios produzidos pela ciência moderna, conferindo credibilidade à busca de regimes de verdades alternativos, outras formas de conhecer marginalizadas, suprimidas e desacreditadas pela ciência moderna. O nosso lugar é hoje um lugar multicultural, um lugar que exerce uma constante hermenêutica de suspeição contra os supostos universalismos ou totalidades. (SANTOS, 1999, p. 201-202).

Assim, não há um só fator de dominação, um só agente totalizante, mas múltiplos, da mesma forma que não há um único caminho possível, mas há vários caminhos alternativos. Muitos dos fatores de dominação foram, na concepção de Santos (1999), ignorados pela teoria crítica moderna. E, nesse sentido, sendo múltiplas as faces da dominação, múltiplas podem ser também as formas de resistência e múltiplos os agentes que as protagonizam. Portanto, já não é mais factível falar de uma resposta única.

A era pós-panóptica, como advoga Bauman (2001), instaura um modelo de relação espaço-tempo, que se descaracteriza do modelo pensado anteriormente, segundo o qual espaço e tempo são compreendidos como únicos e inseparáveis, como também registra Santos (2010). A Modernidade fluída inicia “quando espaço e tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas” (BAUMAN, 2001, p. 15). O modelo do panóptico, criação de Jeremy Bentham, utilizado por Foucault como metáfora do poder moderno, se apoia no domínio do tempo para a vigia dos administradores aos vigiados. Ao mesmo tempo em que os vigias tinham o compromisso de vigiar, também estavam presos à vigilância. “O panóptico era um modelo de engajamento e confrontação mútuos entre dois lados da relação de poder” (p.17). Nesse sentido, o panóptico se comprovou uma estratégia cara, pois administrar significava responsabilidade pelo bem-estar geral, requeria presença e engajamento de uns com os outros, mesmo que estes sujeitos não fossem bem quistos na sociedade.

O fim do Panóptico é o arauto do fim da era do engajamento mútuo: entre supervisores e supervisionados, capital e trabalho, líderes e seguidores, exércitos em guerra. As principais técnicas do poder são agora a fuga, a astúcia, o desvio, a evitação, e a afetiva rejeição de qualquer confinamento territorial, com os complicados corolários de construção e manutenção da ordem, e com a responsabilidade pelas consequências de tudo, bem como a necessidade de arcar com os custos. (BAUMAN, 2001, p. 18).

A sociedade do pós-panóptico, na História da Modernidade no estágio presente, seja qual estágio é este, para Bauman (2001) é, sobretudo, uma sociedade que deixou de se questionar, não reconhecendo qualquer alternativa para si mesma. Por mais que a sociedade dos indivíduos livres faça críticas, a relação com essas críticas é estabelecida sem que haja um efeito, gerando uma impotência em relação às mesmas. Nunca a sociedade foi tão predisposta a criticar e, ao mesmo tempo, intransigente em suas críticas, porém a crítica é “desdentada, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na *política-vida*” (p. 31). Dessa forma, a teoria crítica de Adorno e de Horkheimer foi gerada numa Modernidade pesada, obcecada pela ordem, pela crítica engajada e pelo paradigma emancipatório. A sociedade assentada nesses pressupostos era diferente da sociedade presente. Na descrição de Bauman, na Modernidade líquida a sociedade segue o padrão de acampamento¹⁵, enquanto que a teoria crítica trabalha com o modelo de casa compartilhada com normas institucionalizadas, regras, atribuição de deveres e desempenho supervisionado.

Embora lide bem com a crítica à forma de hospitalidade do acampamento em relação aos donos dos *trailers*, nossa sociedade definitivamente não aceita bem a crítica como a que os fundadores da escola crítica supunham e a qual endereçaram sua teoria. Em termos diferentes, mas correspondentes, poderíamos dizer que uma crítica ao estilo consumidor veio substituir sua predecessora, a crítica ao estilo do produtor. (BAUMAN, 2001, p. 32-33).

A descrição das mudanças ocorridas na sociedade das últimas décadas de uma sociedade na qual o bem comum e o engajamento político deixam de estar em alta e se voltam para o “eu primeiro”, se destacam como marcas de profundas transformações que perpassam a noção de espaço público e do modo como a sociedade opera, não sendo mais por sistema mas por rede. “A Modernidade da teoria

¹⁵ O padrão acampamento é a analogia utilizada por Bauman para descrever a hospitalidade crítica da sociedade contemporânea. O local está lá aberto para todos que quiserem entrar e acampar. Os hóspedes vêm e vão e o que importa é que os trailers tenham dinheiro para pagar o local, não interessa muito como é realizada sua administração, desde que haja todos os meios necessários de conforto para quem irá acampar, como: energia elétrica, tomadas, individualidade dos outros campistas etc. Cada um tem sua própria casa, seu próprio trajeto, seu próprio roteiro, sua própria liberdade. Em troca, não desafiam o administrador do lugar, mas são inflexíveis no que se refere aos direitos quanto aos serviços prometidos, e se pagam, também demandam. Ocasionalmente, podem exigir melhores serviços, reclamarem se sentirem que estão sendo prejudicados, porém nunca lhes passará pela cabeça questionar ou negociar a filosofia administrativa do lugar e muito menos assumir a responsabilidade pela administração do mesmo. No máximo, anotam se devem ou não voltar ao lugar nas próximas viagens ou recomendá-lo aos amigos. Ao irem embora, seguem seus itinerários e o local fica o mesmo. (BAUMAN, 2001, p. 31-32).

crítica era impregnada da tendência ao totalitarismo” (BAUMAN, 2001, p. 33). Não havia lugar para as contingências, variedades, ambiguidades, instabilidades, diferenças e assim as liberdades individuais eram as inimigas principais, tão bem descritas por George Orwell, em seu livro “1984”. Parece que as distopias de Orwell não são as mesmas da nossa sociedade fluída, o que fez surgir a compreensão de que a modernidade havia acabado e/ou falecido. Entretanto, Bauman (2001) registra que o desaparecimento de tipo de sociedade diagnosticada pela teoria crítica e pela distopia de Orwell não anuncia o fim da Modernidade. “A sociedade que entrou no século XXI não é menos moderna que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente” (p. 36).

Essa Modernidade difere da Modernidade pesada ou sólida de duas maneiras: (1) rompe com a ilusão anterior de que há um único caminho de mudança histórica a ser alcançada num futuro próximo; e (2) desregulamenta a individualização e privatização dos deveres modernizantes, alterando a ordem discursiva de uma sociedade justa para a dos direitos humanos, na qual os direitos dos indivíduos se coloca em primeira instância aos direitos coletivos.

Nessa mesma perspectiva, Bauman nos instiga a pensar que há um abismo na Modernidade fluída entre o indivíduo *de jure*¹⁶ e o indivíduo *de facto*. Esse abismo não pode ser transposto por esforços individuais e, sim, por meio da política, entretanto vivemos o esvaziamento do espaço público.

O legado da teoria crítica foi invertido e hoje não é mais o Estado onipotente e burocrático que toma conta do espaço público, mas, com a proliferação da teoria de Estado neoliberal, ocorre o contrário.

Não é mais verdade que o “público” tente colonizar o “privado”. O que se dá é o contrário: é o privado que coloniza o espaço público, espremendo e expulsando o que quer que não possa ser expresso inteiramente, sem deixar resíduos, no vernáculo dos cuidados, angústias e iniciativas privadas. (BAUMAN, 2001, p. 49).

O público se tornou um espaço para os problemas privados e, dessa maneira, cada vez mais está vazio de questões públicas. Assim, a possibilidade que um

¹⁶ **De jure** (em latim clássico *de iure*) é uma expressão latina que significa "pela lei", "pelo direito", em contraste com *de facto*, que significa justamente "de facto" (português europeu), ou seja, algo praticado. In: Dicionário de Latim. Disponível em: <http://www.dicionariodelatim.com.br/juris-et-de-jure/>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

indivíduo de jure venha a se transformar num *indivíduo de facto* passa a ser cada vez mais remota, já que antes que isso aconteça ele precisa se tornar um *cidadão*.

O discurso crítico, nessa perspectiva de esvaziamento do público e do papel do Estado, está a ponto de perder seu objeto, segundo Bauman (2001). Porém, há perspectivas para teoria crítica através de sua readequação.

Foi só o sentido atribuído à emancipação sob condições passadas e não mais presentes que ficou obsoleto – não a tarefa da emancipação em si. Outra coisa está agora em jogo. Há uma nova agenda pública de emancipação ainda à espera de sua política pública crítica, está emergindo junto com a versão “liquefeita” da condição humana moderna – e em particular na esteira da “individualização” das tarefas da vida que derivam dessa condição. (BAUMAN, 2001, p. 59).

É na reconstrução e defesa de um espaço público que está a potência emancipatória. Cabe ao pensamento crítico trazer à tona os elementos necessários para emancipação diante da mudança desse novo estágio da Modernidade de uma alternativa a vida comum em meio à individualização extrema da condição humana. O poder público implica uma liberdade do indivíduo incompleta, entretanto a sua retirada instaura uma impotência da liberdade. Essa mudança da Modernidade pesada para a líquida e fluída pode ser relacionada ao próprio capitalismo e ao sistema fordista. O capitalismo pesado da era fordista estava vinculado ao seu lugar estável das fábricas, era fixo. Na Modernidade líquida, as mudanças são constatadas também na alteração da produção. O capital e o lucro passam a ser financeiro, transnacional, flexível e volátil. Essa mudança do capitalismo fluído é cara a essa pesquisa por constituir uma das teorias da Modernidade fluída do humano como capital e do cognitivo/conhecimento como via de acesso à mercantilização na contemporaneidade.

Assim, compreendo que a teoria crítica e sua prerrogativa da emancipação não estão obsoletas. Entretanto, outras e novas questões precisam ser incorporadas à sua análise, como nos provocam Santos (1999) e Bauman (2001). A pergunta de Santos sobre de que lado estamos não é mais, neste momento histórico, tão facilmente respondida, pois a questão não é transparente ou homogênea. Há permeabilidades nas respostas pela própria configuração da sociedade, como nos apresentam os autores referidos. A sociedade comprometida com o processo de mudança crítico e emancipatório sofreu profundas transformações e, por isso, defendo uma teorização

que dê continuidade às potências da Teoria Crítica, juntamente com sistematizações que consideram essas profundas transformações da sociedade contemporânea.

Assim, Santos (1999) enfatiza que a crise da Teoria Crítica moderna tem algumas consequências perturbadoras, do modo que, anteriormente, alternativas científicas eram também alternativas políticas e se manifestavam por ícones¹⁷ analíticos distintos, que eram de fácil distinção. A *crise* da teoria crítica se dá pela distinção icônica, na qual os mesmos ícones são agora partilhados. Onde antes os campos estavam bem demarcados, esses passam agora a ser híbridos e ecléticos. Com isso, fica cada vez mais difícil tomar partido ou saber de que lado se está.

Nesse sentido, argumentamos a favor de uma via alternativa construída sobre bases epistemológicas combinadas para tratar do tema aqui investigado. Não abrimos mão de uma visão mais ampla do contexto global, no sentido de compreender os aspectos econômicos, sociais e culturais nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade, nos unindo à teoria histórico-crítica. Da mesma forma, compreendemos que existem diversas maneiras de reinterpretar e reorganizar as políticas em educação pelo contexto da prática, como propõe o referencial do Ciclo de Políticas, o qual discutiremos no próximo ponto.

2.2. DO MODELO DE ANÁLISE: O CICLO DE POLÍTICAS¹⁸

Após essa introdução aos pressupostos teóricos metodológicos, que foram a bússola a orientar a escrita, procedi a uma exposição do modelo analítico utilizado.

¹⁷ Por ícones analíticos, entendo de acordo com Santos (1999), a oposição entre capitalismo/socialismo que foi gradativamente substituída por sociedade industrial, sociedade pós-industrial e finalmente sociedade da informação. Outro ícone, imperialismo/modernização, foi sendo substituído por globalização. E ainda o ícone revolução/democracia foi substituído por conceitos de participação e desenvolvimento sustentado. (SANTOS, 1999, p. 203).

¹⁸ Uma outra possibilidade de análise metodológica teórica seria o trabalho com a Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE) proposta por Roger Dale (2004). A AGEE contribui com a noção de que há no campo educacional a fixação de uma agenda global com pressupostos específicos que afetam e enfraquecem os Estados. Essa agenda pode ocorrer por meio de políticas curriculares, estruturas organizacionais e culturas de massa e é desdobrada por OI como UNESCO, OCDE e BM. Recentemente, Dale (2008) revisou sua posição entendendo que havia um conjunto de limitações internas e externas na sua abordagem. Apoiando-se em Boaventura de Souza Santos e na suas compreensões da globalização propôs a necessidade de incorporar 4 aspectos a sua abordagem: (1) para compreender as relações entre educação e globalização, é preciso reconhecer que as consequências da modernidade são vastas mesmo que seus princípios sejam tidos como universais; (2) o conceito de AGEE só é válido nos termos e limites da multiplicidade; (3) as relações entre educação e globalização devem ser vistas como elemento chave das mudanças nas relações entre capitalismo e modernidade; e (4) revisão dos pressupostos metodológicos de análise da Modernidade, bem como os instrumentos que eles geram. (TEODORO, 2011). Souza (2016) ao analisar as contribuições das pesquisas sobre a AGEE no Brasil, registrou alguns limites para o seu uso, tendo em

Nos textos de políticas, de acordo com *Ciclo de Políticas*, emergem uma série de questões que são anteriores à formalização da escrita do texto. Como sugere Ball e Bowe (1992), o contexto da formulação do texto político introduz uma linguagem mais fluente e de domínio público geral.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. 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 et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. (MAINARDES, 2006, p. 53).

O Ciclo de Políticas é constituído por três contextos e/ou arenas¹⁹: (1) contexto de influência; (2) contexto de formulação; e (3) contexto da prática. No momento da análise do texto político, é adequado ter em perspectiva os demais contextos que podem permear o texto. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. (MAINARDES;

vista que (1) a AGEE apresenta tendências e não um roteiro linear indicando referências que serão desdobradas no contexto nacional/local; (2) a visão que a Agenda faz da globalização direciona para que todas as causas decorram do neoliberalismo; (3) a Agenda pode limitar-se a uma explicação teórica-metodológica impositiva não ampliando o debate além do conteúdo universal; (4) a Agenda pode subestimar o desenvolvimento de alternativas regionais/locais inviabilizando o movimento dos sujeitos que operam as disputas nas políticas educacionais; (5) a Agenda pode dar uma falsa ideia de homogeneidade, diminuindo as disputas e lutas entre capital e trabalho; (6) a Agenda toma como referência a perspectiva da Modernidade ocidental, desconsiderando outras explicações; e (7) a Agenda também pode vir a desconsiderar uma série de outros elementos que podem estar associados às políticas educacionais. Segundo Souza (2016), as análises centradas na abordagem da AGEE podem vir a ser ricas se aprofundarem aspectos de maneira mais complexa do que como uma simples reprodução de uma cartilha determinista e simplificadora. Por tudo isso, as pesquisas de Roger Dale contribuem para minha análise, especialmente no âmbito da relação educação e globalização, diante da visão menos estadocêntrica dos seus últimos textos. Entretanto, o modelo teórico-metodológico do ciclo de políticas se coaduna à minha compreensão tanto no que diz respeito aos movimentos complexos das políticas quanto com a significação que se faz a partir da participação ativa dos sujeitos. Assim, a opção pelo Ciclo de Políticas se refere, principalmente, por sua contribuição teórica ao campo.

¹⁹ Opto pela utilização de 3 contextos e/ou arenas do Ciclo de Políticas, em acordo com a revisão feita por Ball e Bowe. Na sua primeira formulação em 1992, no livro *Reforming education and changing schools*, Bowe e Ball apresentam o Ciclo com 3 (três) contextos: Influência, formulação e prática. Em 1994, Ball, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, expande sua análise incluindo dois outros contextos aos três já existentes: resultados (efeitos) e da estratégia política. Em 2007, Ball reavalia, novamente os contextos e retorna a perspectiva dos três contextos/arenas justificando que o contexto dos efeitos e o contexto da estratégia política devem ser inseridos nos três primeiros. (MAINARDES; STREMELE, 2015).

STREMEL, 2015). O contexto de influência²⁰ é onde as disputas e negociações acontecem, levando em consideração uma série de determinantes que afetam as decisões postas em ação, como ideias, discursos, consensos em torno de determinados conceitos e temas.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto de influência é especialmente relevante em nossa análise, pois é nele que se estabelecem as influências globais e internacionais, que são, normalmente, articuladas de três formas: (1) como rede de ideias; (2) como empréstimo de políticas; e (3) por meio de indivíduos, empresas e *experts* que viajam de um lugar para o outro para vender suas soluções (MAINARDES, 2006). É no contexto de influência que se inscreve a instituição Banco Mundial, bem como outros organismos internacionais, de fundamental relevância para a análise dos documentos.

O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Os autores do Ciclo de Políticas alertam que a relação entre as políticas globais e locais podem ser sempre reinterpretadas tanto pelos Estados nacionais quanto pelos diferentes contextos e atores. Assim, mesmo que ocorra influência, a política não é sempre a mesma em todos os lugares, pois ela está sujeita ao local em que

²⁰ É interessante referir que, nos primeiros textos de Mainardes (2006) sobre o Ciclo de Políticas, embora o autor inclua a dimensão de que os contextos podem estar um dentro do outro, sua escrita lineariza os contextos, dando uma impressão de sequência: primeiro contexto, segundo contexto, terceiro contexto e assim por diante. Em textos mais recentes, a ideia de movimento, de aninhamento e de inter-relação podem ser percebidas com mais intensidade. Entendo essas mudanças como necessárias ao processo e como avanço do próprio modelo teórico-analítico.

será colocada em prática. Assim, o terceiro contexto do Ciclo de Políticas, o contexto da prática, é onde as políticas são postas em ação, podendo ser reelaboradas com graus variados de liberdade.

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (MAINARDES, 2006, p. 53).

O aspecto da reinterpretação ou reelaboração de políticas é um aspecto importante, para quem trabalha com esse modelo analítico, pois essa abertura para as mudanças e recriações das políticas nos diversos contextos garante um certo grau de liberdade. Essa prerrogativa de que os sujeitos são ativos e podem interpretar e alterar as políticas nos contextos se diferencia de outros modelos de compreensão das relações macro-micro. O trabalho com a abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas, apesar de parecer simples, busca, justamente, ampliar a análise que se faz de políticas, defendendo que elas estão imbricadas em múltiplos e complexos contextos que se articulam, dialogam e são, portanto, dialéticos. Mainardes (2006), com foco nessa perspectiva, descreve a disputa de interpretações que acontece na Inglaterra sobre “os referenciais analíticos que enfatizam o controle do Estado” (p. 55). A disputa, segundo o autor, ocorre entre duas posições diversas da relação Estado-políticas-sujeitos que podem ser sintetizadas em: (a) autores como Ozga 1990, Dale 1989, 1992 que enfatizam o poder do Estado na formulação e interpretação das políticas que alteram a forma como os sujeitos/professores/funcionários recebem as macro-influências, dando poucas possibilidades de resignificação diante da complexidade das demandas do macro-contexto; e (b) autores, como Ball, que compreendem que a abordagem que centra todos os fatores no Estado é muito determinista, sendo necessário pensar um referencial que articule o contexto macro ao micro. A abordagem do Ciclo de Políticas, até aqui descrita, tem como princípio articular essas duas posições.

Para Dale (1992), focalizar o Estado não é apenas necessário, mas constitui o “mais importante componente de qualquer compreensão adequada da política educacional” (p. 388). Ball (1994a) reconhece a importância da análise do Estado afirmando que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Porém,

“qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (idem, *ibid.*, p. 10). Ball (1998a) argumenta ainda que a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou micro influências, mas nas “relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações” (p. 359). (MAINARDES, 2006, p. 56).

Essa articulação entre os aspectos macro e micro das políticas educacionais é relevante por estabelecer uma compreensão de como os sujeitos são afetados e também afetam a política que pode, em determinados momentos, parecer - sim - extremamente determinista. Por isso, o Ciclo de Políticas trabalha com essa relação dialética entre macro e micro prevendo até mesmo, como indica Ball, um apagamento desses binários, “para ver a política como um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades” (MAINARDES, 2015, p. 167). A construção de brechas de participação ativa dos sujeitos pode ser caracterizada como uma forma de subversão às grandes influências. Nesse sentido, o macro e o micro contextos nas relações das políticas não se constituem em entidades separadas e distantes, mas, sim, imbricadas e em relação permanente de fluxo, mistura, apagamento e movimento.

Em entrevista recente a respeito da articulação entre pequenas teorias (*small theory*) e grandes teorias (*big theory*), Ball exemplifica, através do marxismo e da teoria do discurso, que grandes teorias são ambiciosas tanto em profundidade quanto em amplitude, de forma a ir em direção ao que Foucault chamaria de “dispositivo” ou “aparato”.

Políticas são agenciamentos de valores instáveis, autoridade, significados e práticas, os quais reúnem vários estados de coisas e organismos, bem como declarações, modos de expressão, e regimes inteiros de sinais – tanto objetos materiais quanto imateriais. Então, você não pode mais simplesmente se preocupar com uma tecnologia ou uma política, você tem de ver essas coisas em uma relação complexa de objetos, de pessoas, de práticas de linguagem, relacionando-os como uma espécie de todo mais ou menos coerente. (MAINARDES, 2015, p. 166).

Os aspectos teóricos e metodológicos foram os óculos²¹ que utilizei para realizar a leitura do objeto de análise, a fim de encontrar sentido nas questões investigadas. Nessa perspectiva, o Ciclo de Políticas, além de se constituir como um modelo metodológico no qual os documentos e as revistas são confrontados, também sustenta minha concepção teórica de Estado, de políticas e de sujeitos.

²¹ A analogia dos óculos como chave de leitura teórica é conhecida na academia, pois dependendo da teoria que utilizamos, olharemos para determinadas categorias e não para outras. Assim, os óculos nos ajudam a enxergar dentro do quadro teórico escolhido.

2.3 DO TRABALHO COM OS DOCUMENTOS:

Esta tese trabalhou com documentos do BM no que tange a formação e a carreira docente compreendendo-os alinhados ao processo de formulação dos textos que, mesmo pertencentes a uma determinada instituição, seguem o processo de negociação e influências ao se tornarem textos escritos.

De acordo com Pimentel (2001), o primeiro passo é a seleção dos documentos que servirão de objeto de análise; o segundo é a organização dos documentos de modo a processar análise de conteúdo, utilizando algumas técnicas, que podem ser: fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, bem como a criação de códigos. Após essa etapa, é possível descrever e sistematizar o conteúdo dos documentos, linhas comuns, recorrências e ausências. Esse também foi o processo realizado para seleção e escolha dos documentos que compuseram o material empírico.

Defendo que quem constrói as análises sobre os documentos é o pesquisador, através de metodologias e abordagens que fundamentem seu argumento. Entretanto, não pode existir análise sem documento.

Como bem denomina Mitsuko Antunes, trata-se de um processo de garimpagem; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabelece a montagem das peças, como num quebra-cabeça. (PIMENTEL, 2001, p. 180).

Nesta pesquisa, um documento do BM serviu como catalizador para problematizar o objeto das políticas, pois ao realizar a primeira leitura do texto, ficaram evidenciadas várias peças de quebra-cabeça que entendi precisarem ser ajustadas por meio de um aprofundamento, tanto em outros documentos e fontes como no conhecimento da instituição, sua origem e história, de suas produções e de suas relações.

Os textos/documentos são compreendidos tanto como produtos como produtores de política. Na perspectiva de que os sentidos não estão fechados nos documentos, mas são produzidos e categorizados pelo pesquisador, os documentos não são analisados isoladamente e sim, na sua relação com outros textos e versões que derivam dos contextos de influência ou de formulação do texto. (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005).

Na análise dos documentos, serviram como referência os subsídios teóricos-metodológicos utilizados pelo Grupo de Estudos de Políticas Educacionais (GEPETO), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O grupo tem realizado análises de políticas educacionais a partir dos conceitos, conteúdos e discursos presentes em documentos de organismos nacionais e internacionais.

O acompanhamento sistemático das publicações nacionais e internacionais sobre política educacional dos últimos quinze anos permitiu-nos constatar uma transformação no discurso utilizado por tais instituições. No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança (WORLD BANK, 2000). (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 428).

Dessa forma, os documentos são analisados tanto pelo seu conteúdo e formato como pela linguagem por meio de termos ou conceitos que escolhe e privilegia. A linguagem não é neutra e define posicionamentos e compreensões de mundo, de educação e de sociedade. Concordam com isso Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao citarem um relatório da Comissão on Wealth Creation and Social Cohesion da União Europeia, de 1995, que dedicou todo um capítulo a alteração do vocabulário para as mudanças, no sentido a construir consensos. A padronização de termos e vocabulários pode servir como modo de fortalecer determinados discursos em detrimentos de outros.

Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas. (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 429).

Talvez, por isso, seja justificável que o BM possua uma biblioteca com acesso a todas as suas produções, como relatórios, documentos, livros e pesquisas de forma digital na internet. O fácil acesso é uma maneira de garantir a ampla divulgação das suas ideias e também de potencializar o que as autoras chamam de bricolagem dos textos por meio da utilização de velhos conceitos de uma forma nova. Os documentos

de organismos internacionais passam a ser importantes no contexto em que o espaço se comprime através da aproximação global dos países como forma de justificar reformas em larga escala.

Ao associar-me à compreensão do Ciclo de Políticas, entendo os textos e documentos organizados dentro de um quadro de disputas e negociações, de maneira que carregam aspectos contraditórios e concorrentes que muitas vezes destoam do padrão discursivo predominante. Decorre disso que os textos não podem ser lidos isoladamente como propõe o contexto de formulação do texto, já que a política não é finalizada no momento da escrita do documento e/ou texto.

Um dos aspectos desenvolvidos na análise de políticas é a distinção entre *política como texto* e a *política como discurso* (BALL, 1993). A política como texto tem base na teoria literária e trabalha com a ideia de representações sobre o texto por meio de codificações complexas. Assim, o texto terá uma pluralidade de conceitos, tantos quantos forem seus leitores.

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vezes são ouvidas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

A política como discurso parte do princípio de que os discursos possuem significados, palavras, frases, em que certas estruturas ou intenções de pensamentos são construídas. Nesse sentido, a política como discurso tem o objetivo de distribuir vozes e estabelecer o que é permitido pensar, criando um *regime de verdades*, como propõe Foucault, no qual alguns discursos terão mais legitimidade que outros.

O grupo GEPETO realiza a análise dos documentos a partir das perspectivas de análise de discurso de linha francesa de Michel Pêcheux e da teoria social do discurso de matriz inglesa, representada por Norman Fairclough. Apesar de considerar as duas linhas teóricas importantes e ricas para análise documental, não utilizei seus pressupostos. Ao optar pelo o termo *discurso* nesta tese, assumo que ele se relaciona à ideia de política como discurso.

Tanto a política como texto quanto a política como discurso são formas de análise dos textos na sua arena de produção e são complementares, cada um com sua própria ênfase. Para Ball (1993), “ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com

Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses”. (MAINARDES, 2006, p. 54).

Dessa forma o Ciclo de Políticas fornece elementos para a análise de textos de políticas (materiais impressos, textos oficiais, vídeos, folhetos) em uma perspectiva crítica (não superficial), a partir de contribuições de Foucault, Roland Barthes, John Codd. (MAINARDES E STREMEL, 2015, p.4).

Ao revisitar seu pensamento sobre a ideia de política como discurso, Ball (2015) reafirma que a política como discurso reivindica regimes de verdades e as constitui ao invés de refletir a realidade social. Dessa forma, “não fazemos política, a política nos faz” (BALL, 2015b, p. 2), porém podem haver relutâncias e desconfortos quando os discursos atuais se confrontam com discursos mais antigos e contrários. A análise da produção acadêmica da Sociologia Política mostra que há mais trabalhos de política como texto do que como trabalho discursivo; isto é, o foco gira no que está escrito e falado, e não em como essas declarações são formadas e tornadas possíveis.

Foucault usa o termo discurso de maneiras diferentes em seu trabalho, mais pertinentemente, ele estava preocupado em abordar as estruturas e regras que constituem um discurso, em vez de textos e enunciados produzidos dentro dele. O discurso não está presente no objeto, mas "permite que ele apareça". O discurso é a condição sob a qual certas afirmações são consideradas verdadeiras. Como Mills (2003, p.55) coloca claramente: "Ao considerar o termo "discurso" devemos lembrar que não é o equivalente a "linguagem". O discurso é o que restringe e habilita, escrevendo, falando e pensando²². (BALL, 2015b, p. 6, tradução nossa).

A intenção do trabalho com os documentos do BM não foi somente conhecer sua linguagem, apesar de que esse aspecto é significativo para compreensão da política como mencionamos anteriormente. Por isso, a análise realizada nos documentos se concentrou em ambos os aspectos: (1) na linguagem dos documentos e (2) nos discursos que por meio de enunciados constroem verdades, as quais produzem e são produzidas em política. Consequentemente, essas verdades são

²² Foucault uses the term discourse in different ways in his work, most pertinently he was concerned to address the structures and rules that constitute a discourse rather than the texts and utterances produced within it. Discourse is not present in the object, but 'enables it to appear'. Discourse is the conditions under which certain statements are considered to be the truth. As Mills (2003, p. 55) puts it clearly: 'In considering the term "discourse" we must remember that it is not the equivalent of "language"'. Discourse is that which constrains and enables, writing, speaking, and thinking. (BALL, 2015b, p. 6).

reproduzidas discursivamente em outros contextos como nos objetos de mídia impressa.

2.4 NO SERTÃO ENTRE DEUS E O DIABO: NOTAS SOBRE MÍDIA IMPRESSA

Recebemos mídia por todos os poros. A cada passo que damos cotidianamente, esbarramos em artefatos midiáticos: livros, jornais, rádios, televisores, anúncios, panfletos, discos, vídeos e celulares. (MELO; TOSTA, 2008, p. 29)

No Brasil, temos, historicamente, uma população com acesso recente à escolarização, de forma mais abrangente a partir da década de 1970. Nessa perspectiva, é correto afirmar que a população brasileira pouco letrada e cada vez mais urbana convive com uma *terceira cultura*²³. Segundo Melo e Tosta (2008), o fenômeno da comunicação passou por três momentos distintos na sua história. A primeira e mais longa fase foi a comunicação mediada por sons, gestos e símbolos através do diálogo face-a-face nas comunidades. A segunda fase se instalou a partir do surgimento das tecnologias eletrônicas, na qual a comunicação passou de mediada à midiática, permeada pela técnica; os seres humanos começam a se comunicar a distância. Essa comunicação se desenvolveu no contexto da industrialização e da urbanização. E a terceira fase, onde nos encontramos, é aquela cujo processo de industrialização dá lugar à comunicação de serviços, das linguagens e dos processos comunicacionais da era digital.

A entrada da sociedade nessa terceira era da comunicação digital abre um campo de investigação para os pesquisadores nas mais diversas áreas, já que a mídia e a comunicação são compreendidas como áreas interdisciplinares que abrangem uma diversidade de conhecimentos e interações que movimentam o todo da sociedade.

A mídia tem relação com a indústria dos bens simbólicos, que compreende um sistema de produção, circulação e consumo de bens culturais. Seu objetivo está em fabricar artefatos acionados por redes tecnológicas – as rotativas do tempo da

²³ Terceira cultura é a chamada cultura da comunicação de massa que pode ser compreendida como alimentada a partir de outras culturas como a cultura nacional, cultura familiar, cultura religiosa, etc. Os meios de comunicação de massa são dirigidos, em geral, para entretenimento, lazer e informação, tais como rádio, jornal, televisão, revista, livro, cinema, entre outros. Além disso, integra a divulgação por meios eletrônicos como TV, antenas, celulares e internet. (MELO; TOSTA, 2008, p.14).

imprensa, os transmissores do tempo do rádio, os satélites do tempo da TV e os computadores da era digital. Esse aparato tecnológico movimenta a esfera pública, entretanto, é gerido pela esfera privada em função do seu financiamento através de anúncios e classificados (MELO; TOSTA, 2008).

Nessa perspectiva, a mídia é uma fonte de poder que pode ser caracterizada de duas formas: em primeiro lugar, como um poder que faz engrenar a indústria que a mantém e, em segundo lugar, por influenciar a opinião pública.

A mídia e a educação operam em espaços diferentes e a partir de lógicas distintas, porém possuem laços e relações de dependência. A mídia constitui os sistemas de comunicação de massa²⁴. A escola é o local onde se realiza a formação dos cidadãos sob a ótica do Estado, fundado na razão iluminista, através de um modo sequencial, ordenado, sistemático, enquanto que a mídia opera através de princípios da modernidade, quais sejam, de maneira rápida, informal e dispersa. (MELO; TOSTA, 2008).

A análise de mídias neste trabalho não se vinculou à discussão sobre a indústria cultural²⁵ e os aspectos da cultura, que sabemos que a mídia representa, mas sim à utilização da mídia para compreender os movimentos do campo político de modo a narrar ideias, conceitos e criar regimes de verdade para auxiliar na própria

²⁴ O termo *meios de comunicação de massa* é entendido como designando meios tecnológicos, eletrônicos, digitais que realizam uma intermediação entre a mensagem e o receptor entre os quais estão: a imprensa, a TV, o rádio, a internet etc.

²⁵ A *indústria cultural*, termo cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1944), propunha criticar e denunciar a cultura de massa, nas décadas de 30 e de 40 do século XX. Para os autores, a indústria cultural era a forma utilizada para produção de uma falsa cultura que descaracterizaria uma cultura de fato, ou seja, aquela compreendida como cultura erudita. Essa cultura de massa designa uma cultura produzida longe de seus consumidores, apenas para entretenimento. Os dois autores, de formação erudita, fazem uma crítica ao formato que a cultura moderna estava tomando. Para eles, a racionalidade comercial e tecnológica da burguesia dominam todas as esferas da vida através da ideologia capitalista. O ser humano comum estaria perdido numa nevoa sem condições de fazer a análise crítica desse processo de desenvolvimento e acumulação a qualquer custo. A denúncia se fixava na questão de que a indústria cultural do entretenimento era produto da estrutura econômica do mercado que não favorece a crítica e auxilia na manutenção de uma sociedade autoritária. Assim, esses autores possuem uma visão negativa sobre a indústria da cultura que está assentada na dominação e na manipulação. A principal recusa aos apontamentos da Teoria da Indústria Cultural, que se faz na atualidade, se centra na concepção da escola de Frankfurt, com relação ao entendimento do conceito de cultura, que foi sendo problematizado nas décadas posteriores do século XX. Nesse sentido, é como se trabalhassem como uma compreensão estreita de cultura, na qual a diversão e o entretenimento não são importantes, tais como a arte popular e/ou a arte para diversão. Somente as manifestações que elevassem o espírito e tivessem como intenção conhecimentos mais profundos e reflexivos poderiam ser consideradas verdadeiras formas de cultura. As outras formas de criar, consumir e difundir cultura eram vistas como alienantes, pois estavam ligadas ao conformismo. “A indústria cultural teria o monopólio da formação das consciências, pois atingiria a todos igualmente, reduziria a participação ativa dos grupos sociais e dos indivíduos. Em linhas gerais, então, todos aceitariam passivamente a dominação da sociedade burguesa ao consumir seu entretenimento”. (SETTON, 2010, p. 46).

criação e implementação de políticas na educação. Quando tratamos de mídia, diferentes visões ou tomadas de posições sobre o assunto podem ser incluídas no tópico, devido à sua complexidade.

As mídias, segundo Setton (2010), precisam ser analisadas como agentes de socialização e podem ser comparadas com a família, a religião, a escola e outras, que agem como transmissoras de valores, padrões, normas de comportamento e construções identitárias que são expressas em variados arranjos.

O fenômeno da cultura das mídias deve ser caracterizado como um sistema integrado, por um mercado de bens simbólicos, todavia, um sistema de mercado fragmentado em uma infinidade de instituições produtoras de cultura. Um sistema empresarial, política e economicamente forte e muito diversificado. Uma estrutura comercial que se fortalece interna e externamente já que tem acesso e visibilidade planetária. (SETTON, 2010, p. 31).

Nesse cenário, as mídias se constituem como um grande projeto que abrange todos os aspectos da vida. Para obter informação sobre qualquer questão, basta uma busca rápida do *Google*. As conexões são planetárias e se pode facilmente acessar qualquer matéria ou produção de mídia de qualquer parte do mundo através da internet. Assim, “estamos imersos numa sociedade global, cuja cultura mundializada só é possível por conta das tecnologias de massa e digitais” (MELO; TOSTA, 2008, p. 25).

Esta pesquisa não tem como pressuposto a radicalidade de que a mídia é um todo homogêneo de disseminação de ideias únicas e coesas. Entretanto, defendemos que a mídia e o objeto de análise desta tese, a mídia impressa, trabalham dentro de algumas conformações de ideários. Para isso, compreendemos que as mídias oferecem narrativas de mundo da mesma maneira que oferecem narrativas sobre a política educacional. As narrativas de mundo e de políticas se asseguram dentro de uma lógica de pensamento imersa na sociedade contemporânea sobre as bases de um mercado global, flexível, performático e de excelência.

Neste novo contexto, se tornaram conhecidos e altamente populares os *influenciadores digitais*, que são pessoas que divulgam conteúdos sobre moda, beleza e comentários sobre assuntos em geral, que ganham dinheiro e reconhecimento através de canais da internet, podendo migrar para outras mídias como programas de TV, de entrevistas, jornais, novelas etc.

Segundo o site da Associação Nacional de Editores de Revista (ANER), o mercado editorial de revistas é bastante competitivo e, por isto, em 1986, foi fundada essa associação, com o objetivo de promover e defender os interesses comuns do mercado de revistas, editorial e comercial, nos seus mais diversos segmentos, tanto em impressão como por mídia eletrônica. A ANER estima que, mensalmente, são lançados, cerca de 2000 títulos de revistas no território nacional.

Nas revistas Nova Escola e Gestão Escolar, que serviram como base de análise de políticas educacionais, os documentos do BM permeiam as capas e as matérias destes impressos. Esses materiais - as revistas - foram escolhidas como objeto de análise por se constituírem como um *impresso pedagógico*²⁶, e um meio de circulação nacional, que atinge grande parte dos professores, gestores, estudantes e comunidade, com custo acessível, além de serem adquiridas e servirem como material de apoio de muitas Secretarias de Educação e escolas das redes públicas brasileiras. Segundo Rocha (2016),

[o] trabalho com a imprensa pedagógica é de grande valor para a pesquisa em história e aos historiadores, pois possibilita o acesso a informações e dados de um determinado período a respeito da educação escolar e demonstra as diretrizes e propostas defendidas pelos seus editores e informadas às escolas, na via de conteúdos e métodos educacionais privilegiados, autores prestigiados, assuntos destacados, etc., e não apenas as informações que são evidentes, mas também as subliminares que estão nas entrelinhas desses impressos. (p. 8-9).

Além das informações evidentes, como trata a autora, realizei o esforço de encontrar, no material analisado, o que não estava tão evidente, que pode ser compreendido como *não ditos* ou, como prefiro registrar, em informações que permeiam e constituem base de influência, como nos alerta o Ciclo de Políticas para formulação e execução de políticas em educação por meio da política como discurso.

²⁶ Por impresso pedagógico, se compreende todos os meios de comunicação especializados em educação, os quais estão desde os livros didáticos passando por jornais, revistas, manuais e divulgações utilizadas pelos professores. (ROCHA, 2016, p. 7).

3 O GLOBAL E SEUS MOVIMENTOS: O MUNDO, O ESTADO NACIONAL, O SERTÃO E AS MULTIPLAS DINÂMICAS

Este capítulo está organizado para dar sentido à teoria que embasa esta pesquisa, fazendo a relação entre o contexto de influência ou macro contexto na sua relação com o cenário da política nacional e de formulação dos textos políticos referentes à formação e à carreira docente na contemporaneidade. Para isso, parti de uma exposição do global e de suas redes de influência onde encontramos os OI, o BM e as redes de negócios no processo da globalização e do neoliberalismo. E no segundo momento, tratei do contexto nacional, no qual as influências do espaço global se relacionam, convergem e conformam as políticas educacionais. A relação entre as exposições do contexto de partida e do contexto nacional não são compreendidas aqui como num processo hierárquico e, sim, como propõe o ciclo de políticas no qual os contextos podem estar *aninhados* existindo disputas de versões dentro de um mesmo contexto ou contextos diferentes. Os movimentos macro-micro, global-local, não são apartados ou diretos, mas estão em relação que ora tensionam, ora aceitam, ora contradizem e ora refazem as ingerências globais ou macro em diferentes graus, intensidades e formas.

3.1 AS RELAÇÕES GLOBAIS

Parece impossível pensar em políticas educacionais na atualidade sem abordar as relações que se estabelecem no contexto global. A globalização é um processo amplamente anunciado no mundo contemporâneo, e pode ser comparada ao Kraken²⁷ com seus múltiplos tentáculos que tudo aprende e que consegue se estender para todos os lados, sem que nada nem ninguém escape ao seu raio de abrangência. Assim, a passo a descrever como esse monstro se movimenta no mar mundial. Todo termo largamente utilizado se torna polissêmico e por isso, irei expor a compreensão

²⁷ O Kraken é um animal mitológico que parece uma espécie de lula que ameaçava os navios no folclore nórdico. O monstro tinha o tamanho de uma ilha e cem tentáculos, acreditava-se que habitava as águas profundas do Mar da Noruega, que separa a Islândia das terras Escandinavas, mas poderia migrar por todo o Atlântico Norte. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/kraken/>. Acesso em: 18 março de 2019.

de globalização e de neoliberalismo como teoria econômica dominante desse processo, com base nas teorias trazidas para o diálogo nesta tese.

A globalização é um deslocamento que ocorreu nos últimos anos do século XX, numa perspectiva histórica da realidade dos Estados-Nações pós Segunda Guerra Mundial. O primeiro movimento da reconstituição dos países europeus, no período pós-guerra, foi de reconstrução dos seus Estados nacionais. Esse projeto de modernização após uma grande tragédia como da guerra posicionou o Estado numa perspectiva positiva para o desenvolvimento econômico nacional apoiado por várias organizações internacionais, entre as quais o Banco Mundial.

Contrariamente ou não, para Teodoro (2011), a perspectiva de uma retomada do projeto nacional levou a um movimento contrário de integração econômica global iniciada com a crise da dívida pública dos anos 1980, que deslocou a ideia de desenvolvimento do âmbito nacional gradualmente para o âmbito global. A este processo de deslocamento do nacional para o global chamou-se de globalização.

A globalização pode ser definida de muitas formas e maneiras e, por isso, não há uma única forma de conceituá-la ou compreendê-la. Alerta Teodoro (2011) que o termo globalização pode ser muitas vezes substituído na literatura acadêmica como *mundialização*, sobretudo em países de origem francófona. Entretanto, há autores que questionam o seu uso, compreendendo-os (globalização e mundialização) como dois conceitos de significados diferentes. Mignolo (2000 *apud* Teodoro 2011) faz uma diferenciação entre os termos, indicando que na sua compreensão globalização se refere a cinco desígnios globais²⁸ e assim pode ser entendida como uma continuidade que o autor nomeia por “modern/colonial world system” (sistema mundial moderno/colonial). Já o termo *mundialização* se refere a histórias locais. Essa diferenciação, ainda segundo Mignolo, é relevante para pensar sobre vários aspectos: (1) reedita o modo de olhar e pensar sobre as Américas e suas diferenças (a América Anglo-saxônica e a América Latina); (2) reorganiza a forma de pensar a colonialidade no sentido de entendê-la como transnacional, tirando o poder de um Estado-Nação ou de um grupo de Estados-Nação; e (3) por fim, refere que esse período está

²⁸ Mignolo faz uma análise de cinco momentos/eventos na história humana em que ocorreram processos globais, ou melhor, desígnios globais. O autor compreende que coexistem sucessivos desígnios globais que fazem parte do imaginário de um sistema mundial moderno que rearticulam o sistema. (Mignolo, 2000, p. 280-281 *apud* Teodoro, 2011, p. 24 e 25).

relacionado a uma colonialidade do poder que se liga a um contexto de colonialidade rearticulado.

Outro pensador, que de certa forma corrobora com as ideias de Mignolo, é Wallerstein, com sua teoria do *sistema mundial moderno*, na qual defende que o que conhecemos como globalização é apenas uma continuação natural do desenvolvimentismo. (TEODORO, 2011).

Wallerstein acredita que a crença hegemônica na globalização tem sua origem nos anos 1980, com a derrocada dos sonhos desenvolvimentistas associados a novas ideias da glória econômica com a liderança dos EUA e de alguns países do leste europeu. (TEODORO, 2011).

Posição diferente é a de Anthony Giddens (2001), que diverge de Wallerstein, definindo o conceito como “um conjunto de processos que intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais a nível mundial”. Por isso, a globalização é entendida como parte de um processo de modernização com consequências em todos os aspectos da vida cotidiana. Em seu trabalho, Giddens assume a tipologia elaborada por David Held e Anthony McGrew para situar as diferentes posições sobre o processo de globalização que são divididas em: (1) hiperglobalizadores, (2) céticos e (3) transformacionistas.

Quadro 2 - Tipologias ou tendências de abordagem da globalização

	Hiperglobalizadores	Céticos	Trasnformacionistas
O que há de novo	Uma era global.	Bloco de comércio, formas de geogovernança mais fracas do que em períodos históricos anteriores.	Níveis historicamente sem precedentes de interligação global.
Características dominantes	Capitalismo global, governação global, sociedade civil global.	Mundo menos interdependente do que por volta dos anos 1890.	Globalização espessa (intensa e extensivamente).
Poder dos governos nacionais	Em declínio ou erosão.	Reforçado ou aumentado.	Reconstituído ou reestruturado.
Forças motrizes da globalização	Capitalismo e tecnologias.	Governos e mercados.	Combinação de forças da Modernidade.
Padrão de estratificação	Erosão das antigas hierarquias.	Marginalização crescente dos países pobres do Sul.	Nova configuração da ordem mundial.
Interesse dominante	McDonald's, Madonna etc.	Interesse nacional.	Transformação da comunidade política.

Conceitualização de globalização	Como um reordenamento da ação humana.	Como internacionalização e regionalização.	Como o reordenamento das relações inter-regionais e como ação a distância.
Trajectoria histórica	Civilização global.	Blocos regionais e confronto de civilizações.	Indeterminada: integração e fragmentação global.
Argumento principal	O fim do Estado-Nação.	A internacionalização depende da concordância e apoio do governo.	A globalização está a transformar o poder dos governos e a política mundial.

Fonte: Giddens, 2001, p. 60, adaptado de Held; McGrew; Goldblatt; Perraton, 1999.

Nessas tipologias, apresentadas no quadro anterior, encontramos o amplo campo teórico que permeiam as pesquisas e as compreensões sobre um mesmo fenômeno: a globalização.

Mais recentemente, Held e McGrew sistematizaram em 4 vagas o campo de pesquisa. A primeira vaga, chamada de *teórica*, reúne autores como Giddens, Robertson, Rosenau, Albrow, Ohmae, Harvey e Lawrence, caracterizados pelas pesquisas centradas na conceitualização da globalização e nos seus aspectos de dinâmica, consequências e mudanças no sistema mundial. (TEODORO, 2011).

A segunda vaga é a *histórica*, que se origina na sociologia política, focando a exploração de diferentes caminhos. A globalização é considerada única e nova como fenômeno social, com implicações profundas para os projetos de emancipação humana. Nesta vaga, são posicionados autores como Hirste Thompson, Frank, Castells, Dicken, Baldwin e Martin, Mann, Hopkins, Sassen, Hardt e Negri, Boyer e Drache, Appadurai, Amin, Taylor e Tomlinson, os próprios Held e McGrew, entre outros. (TEODORO, 2011).

Na terceira vaga, a *institucional*, estão os autores céticos no que se refere à mudança das estruturas com centralidade para os modelos nacionais de capitalismo. Estão nessa vaga: Garret, Swank, Held, Keohane e Nye, Campbell, Mosley, Hay e Watson, Cowen e Pogge, entre outros. (TEODORO, 2011).

Na quarta vaga, a desconstrutiva ou desconstrucionista, mais recente que as anteriores, reflete-se a influência do pensamento pós-estruturalista e construtivista nas ciências sociais, bem como do marxismo mais aberto as teorias pós-modernas. A consequência destas ideias é a importância do protagonismo dos sujeitos na análise das mudanças geradas pela globalização. Entre os autores referência estão Hoffman,

Rosenberg, Hay, Urry, novamente Held e McGrew, Harvey, Keohane e Nyem Callinicos, entre outros. Neste grupo, apesar de não citado pelos autores, também pode ser inserido Boaventura de Souza Santos. (TEODORO, 2011).

Nesse sentido, a globalização pode ser compreendida de formas diversas, como um processo de continuidade histórica com peculiaridades que a colocam sob nuances diferentes dentro do sistema capitalista mundial ou como um processo novo e de amplitude que rompe com a continuidade histórica conferindo-lhe outras premissas.

A extraordinária amplitude e profundidade destas interações transnacionais levaram a que alguns autores as vissem como ruptura em relação as anteriores formas de interações transfronteiriças, um fenómeno novo designado por “globalização” (Featherstone, 1990; Giddens, 1990; Albrow e King, 1990), “formação global” (Chase-Dunn, 1991), “cultura global” (Appadurai, 1990, 1997; Robertson, 1992), “sistema global” (Sklair, 1991), “modernidades globais” (Featherstone et al., 1995), “processo global” (Friedman, 1994), “culturas da globalização” (Jameson e Miyoshi, 1998) ou “cidades globais” (Sassen, 1991, 1994; Fortuna, 1997). (SANTOS, 2011, p. 25).

Para o grupo de Lisboa - como é conhecido o grupo liderado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos -, os processos de globalização são compreendidos como multifacetados no que tangem aos aspectos económicos, sociais, políticos, culturais, religiosos e jurídicos. Porém, alerta o autor que há um falso consenso de que existe uma globalização monolítica com características únicas em todos os lugares. Santos (2011) entende que a globalização nas últimas décadas difere do padrão de modernização e das teorias do desenvolvimento dependente, por compor aspectos de eliminação das fronteiras nacionais ao mesmo tempo que reorganiza ou valoriza a diversidade cultural e do local.

A globalização²⁹ é entendida no senso comum, como um fenómeno quase exclusivo do campo económico, e apesar de esse ser um fator importante, Santos (2011) nos provoca a analisar suas características, dinâmica e consequências através dos demais aspectos sociais, políticos e culturais. Para aqueles processos predominantes, mesmo que em muitas facetadas e que atingem os diferentes países, em graus de intensidade diferentes, o autor chama de globalização hegemônica. Nesta pesquisa, me aproximo a compreensão de Boaventura de Souza Santos tanto

²⁹ Opto pela utilização do termo *globalização* ao longo do texto para maior fruição, contudo, enfatizo a compreensão de que ao usar o termo no singular sempre ele deve incorporar os aspectos de ordem plural: globalizações, tendo em vista o seu caráter multifacetado, diverso e heterogêneo.

no que se refere ao fenômeno, à natureza e à intensidade da globalização, quanto à perspectiva da possibilidade de uma globalização contra-hegemônica.

A análise da globalização nas últimas décadas indica que as mudanças em curso, na esfera macro, se alinham aos aspectos gerais da teoria neoliberal.

A globalização como experiência ao longo dos últimos trinta anos ou mais tem sido de globalização neoliberal, uma ideologia que promove mercados sobre o Estado e a regulação e o avanço/interesse próprio individual sobre o bem coletivo e o bem-estar comum. Temos visto um novo individualismo agora sendo considerado responsável por seu próprio “autocapitalizar” durante suas vidas. Menos foco tem sido dado ao bem comum e às preocupações da proteção social, e o mercado tem sido valorizado sobre o Estado, com mercado reforçado ou envolvimento com o setor privado nos trabalhos do Estado. (LINGARD, 2009 *apud* BALL, 2014, p. 24).

Em acordo com a perspectiva de que o sucesso da globalização se deve à união com a teoria neoliberal, trarei alguns elementos para compreensão do neoliberalismo e seus princípios.

3.2 GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO

Globalização e neoliberalismo são dois conceitos que quase se confundem pelo seu grau de congruência e inter-relação. Em acordo com Ball (2014), o neoliberalismo se encontra entre os termos utilizados largamente e de maneira vaga, por isso precisam ser explicados para não caírem no extremo de se tornar sem sentido. David Harvey (2014) define o neoliberalismo como:

Teoria das práticas políticas e econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor provido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos de propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. (HARVEY, 2014, p.12).

Logo, todas as áreas da vida, nesta perspectiva, devem estar abertas a se transformarem em mercados, através da liberdade dos indivíduos, incentivada pelo Estado. O pensamento dominante do pós Segunda Guerra era de que nem o capitalismo, nem o socialismo na sua forma pura haviam obtido sucesso; ambos haviam falhado. A única possibilidade se voltava para combinação entre Estado, mercado e instituições democráticas como forma de garantir a paz e a inclusão de todos cidadãos. O ponto de culminância para que as ideias neoliberais ascendessem

como dominantes, segundo Harvey (2014), no panorama mundial, ocorreu nas décadas de 70 e 80 do século XX. O domínio do neoliberalismo ocorreu após o período de políticas denominadas de *keynesianas*, nas quais o Estado teve um forte papel regulador por meio de políticas redistributivas e de ordem social, conhecidas como de bem-estar ou social-democratas.

As condições para implementação da teoria neoliberal ocorreram a partir do eixo: Inglaterra por meio da primeira ministra Margareth Thatcher, e EUA, por meio do presidente Ronald Regan. Antes, houve uma experiência da utilização dos princípios neoliberais realizada no Chile sob a ditadura do General Pinochet, que acabou virando referência para esses países. Outros países também seguiram no mesmo caminho proposto por Inglaterra e EUA, como foi o caso do Japão, da China, da Índia e da Suécia. Porém, o desenvolvimento do neoliberalismo no contexto global ocorreu de forma diversa envolvendo questões variadas. (HARVEY, 2014).

Com o final da Segunda Guerra, muitas instituições internacionais surgiram como forma de reorganizar os países europeus: o BM, o FMI, a ONU, entre outras. Nas décadas posteriores, essas organizações internacionais começam a direcionar seu interesse para outros focos, entre os quais, a economia e a ajuda financeira aos países subdesenvolvidos ou em dificuldades financeiras.

Nos anos 70, após um período de intenso crescimento econômico nos países capitalistas avançados e de políticas redistributivas, ocorreram sinais de uma crise de acumulação de capital. O desemprego em elevação e a inflação acelerada levaram a uma insatisfação geral que trouxe forte anseio por mudanças. O discurso que ganhou influência foi o dos Organismos Multilaterais, que argumentavam em favor da desregulação, da privatização e do recuo do Estado nas áreas sociais. Os principais pensadores dessa *alternativa* contra as ameaças à ordem social capitalista foram o filósofo austríaco Friedrich von Hayek e os *Chicago-Boys* (garotos de Chicago) liderados por Milton Friedman, que fundaram uma sociedade em torno das suas ideias.

O grupo se entendia como liberal (no sentido tradicional europeu) pela defesa aos ideais das liberdades individuais. E o prefixo *neo*(liberalismo) estava relacionando as afinidades com os princípios do livre mercado da economia neoclássica de Alfred Marshall, William Stanley Jevons e Leon Walras em detrimento aos clássicos de Adam Smith, David Ricardo e Karl Marx. (HARVEY, 2014). Porém, algumas ideias ainda eram caras aos novos economistas como por exemplo, a *mão invisível do mercado*

que conduziria sempre ao progresso e ao crescimento econômico. Para o grupo, a intervenção do Estado na direção de uma regulação do mercado inibiria ou aniquilaria essa mão.

A partir do financiamento do setor bancário e da influência de Milton Friedman na comunidade acadêmica da Universidade de Chicago, os princípios neoliberais ganharam força em diversos países. Em 1974 Hayek e, em 1976, Friedman, ganham o Prêmio Nobel³⁰ de economia e assim suas convicções ganharam notoriedade.

Em 1973, os EUA deixaram de seguir o câmbio fixo estabelecido em 1944, pela Conferência de Bretton Woods. Ao utilizar o câmbio flutuante, o país conseguiu evitar os diversos ajustes que os Organismos Internacionais poderiam impor, especialmente quando a dívida externa se tornasse impagável. Através dessa estratégia, os EUA escaparam de políticas de austeridade e investiram em empresas fora das suas fronteiras em países que lhe oferecessem privilégios. “Esse novo capitalismo sem pátria exigia uma política internacional que garantisse o livre mercado de capitais”. (SANTOMÉ, 2003, p. 16).

Harvey (2014) compreende que o neoliberalismo restaurou o poder e os rendimentos de uma classe dominante. Porém, isso não significou que tenha sido a mesma classe que estava no poder anteriormente. Pode-se entender o termo *classe* como a união de grupos com grandes e vultuosos interesses em comum. Essa *classe dominante* era integrada por empreendedores, financistas, CEOs (*Chief Executive Officer – Diretor da empresa*) de grandes corporações, pessoas ligadas ao setor de tecnologias e comunicações, entre outros. A essa nova classe, Santos (2011) identifica como *classe capitalista transnacional*. Contudo, Harvey (2014) observa que, apesar dessas relações serem muitos maiores, não se pode esquecer que as relações internacionais sempre foram importantes como comprovam os períodos coloniais e neocoloniais. Além disso, essa *nova classe* possibilitou o surgimento de novas atividades e setores como das tecnologias, da internet, dos meios de comunicação, da biotecnologia e do varejo. Esses setores são os mesmos identificados como os

³⁰ O “Nobel” que receberam Hayek e Friedman não é o mesmo Prêmio Nobel que é concedido anualmente em diversas categorias por comitês suecos e noruegueses, em reconhecimento a avanços culturais e científicos. A confusão ocorre porque o Prêmio de Ciências Econômicas também denominado Prêmio do Banco da Suécia para as Ciências Econômicas, diz respeito à memória de Alfred Nobel. Disponível em: https://www.nobelprize.org/alfred_nobel/. Acesso em: 16 mar. 2018. O prêmio é erroneamente nomeado como o Nobel de Economia, pela similaridade do nome, mas não é o concedido pela fundação que premia as outras áreas. Por isso, Harvey argui que os prêmios recebidos por Hayek e Friedman não tinham nenhuma relação com o Prêmio Nobel, estando sob o controle da elite bancária suíça. (HARVEY, 2014, p. 31).

propulsores da globalização, por isso os dois processos estão intrinsicamente imbricados.

Uma característica marcante do neoliberalismo foi a ampliação das atividades financeiras em prejuízo às atividades de produção. Assim, as atividades financeiras iniciaram um processo sem precedentes.

Uma onda de inovações ocorreu nos serviços financeiros para produzir não apenas interligações globais bem mais sofisticadas como também novos tipos de mercado financeiros baseados na securitização, nos derivativos e em todo tipo de negociação de futuros. Em suma, a neoliberalização significou a “finaceirização” de tudo. [...] Criou ainda uma volatilidade sempre crescente nas relações globais de troca: houve sem sombra de dúvida uma mudança de poder da produção para o mundo das finanças. Ganhos na capacidade manufatureira não mais significavam aumento da renda per capita, mas certamente significava concentração em serviços financeiros. Por isso, o apoio às instituições financeiras e a integridade do sistema financeiro se tornou a preocupação central da coletividade de Estados neoliberais. (HARVEY, 2014, p. 41- 42).

Dessa forma, instituições que garantem o livre fluxo do mercado se tornam centrais. Santomé (2003) afirma que o FMI, OCDE, BM e OMC com o apoio de grandes multinacionais são o verdadeiro cérebro das políticas neoliberais, construindo uma grande trama de redes para obter o consenso com relação as suas propostas.

Aos Estados-Nação, sobra como primeira função: manter a liberdade contra ameaças e inimigos externos, preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados e a competição de mercado. Em segundo, o Estado deve distribuir o poder de modo que possam haver várias instâncias entre o povo e o Estado, já que a centralização de poder serve tanto para o bem como para o mal. “A preservação da liberdade é a principal razão para limitação e descentralização do poder do governo”. (FRIEDMAN, 2014, p. 12).

Como pregou Friedman (2014), seguindo a tradição de Adam Smith, a ideia de liberdade é fundante aos liberais e, conseqüentemente, perpetua no neoliberalismo. A liberdade individual e a liberdade de propriedade são entendidas como supremas a toda ação coletiva que viria de um governo central ou do Estado. Todas as grandes descobertas, ações e atividades da humanidade, argumentam os neoliberais, ocorreram diante da ação individual como de navegadores, artistas, empreendedores, entre outros.

Porém, Harvey (2014) com base em Polanyi (1954) retira essa aura dourada colocada na ideia de liberdade do neoliberalismo questionando-a, pois, na prática,

alguns parecem ter mais liberdade que outros. Exemplos elencados pelo autor são as constantes intervenções dos EUA em outros territórios com a justificativa de garantir a sua ideia de liberdade, ou ainda que a liberdade de alguns se dá sob a exploração sem limites de outros. “Afim, 30 anos de liberdades neoliberais não apenas restauraram o poder de uma classe capitalista estreitamente definida, como também produziram extremas concentrações de poder corporativo”. (HARVEY, 2014, p.46-47). A prerrogativa da liberdade, continua sendo um dos grandes baluartes dos neoliberais mesmo que com maior ênfase nos seus discursos, do que nas suas práticas.

Ong (2007) distingue o neoliberalismo em duas esferas, sendo uma a do neoliberalismo com “N” maiúsculo, que se dirige à economização da vida e da criação de novas maneiras de lucro, e a outra, referida como sendo neoliberalismo com “n” minúsculo, na qual articula o conceito de governamentalidade de Foucault. Observa a autora que a teoria neoliberal está implicada no governo por meio da produção de sujeitos empreendedores, autorregulados, dispostos as novas relações entre governantes e governados. Ong (2007), através da análise dessas duas esferas do neoliberalismo, congrega tanto as explicações neomarxistas quanto as explicações pós-modernas, de acordo com análise de Ball (2014).

A teoria neoliberal pode ainda ser identificada a partir de três fases interligadas e desiguais, segundo Peck e Tickell (2002). Os autores enumeram as fases como: proto neoliberalismo, neoliberalismo roll-back e neoliberalismo roll-out. O proto neoliberalismo foi a fase de concepção de seus princípios por Hayek e Friedman que desenvolveram a teoria advinda do liberalismo. O neoliberalismo roll-back se refere à revisão das teorias keynesianas e à mudança de concepção econômica e social com o descrédito das instituições do Estado de Bem-Estar Social. Já o neoliberalismo roll-out se alicerça nas formas utilizadas para fortalecer o estado neoliberal através de modos de regulação e de governança. A essa última fase, a qual identifiquei como a fase em que nos encontramos, passarei a explicar com mais precisão.

3.2.1 Neoliberalismo e novas formas de regulação

A governança ou governação, em inglês *governance*, “foi apresentada como um suposto modo de regulação pós-estatal, capaz de ultrapassar a crise de regulação das sociedades modernas, dilaceradas entre o Estado e o mercado”. (TEODORO, 2011, p. 67). A governação tem sido a maneira utilizada na *Nova Gestão Pública* para

inserir novos atores políticos e múltiplos parceiros aos processos decisórios, cabendo aos governos desempenhar o papel de facilitadores.

Autores como Hall e Gunter (2015) na Inglaterra; Grimaldi, Serpieri e Taglietti (2015) na Itália; Møller e Skedsmo (2015) na Noruega; Maroy et. al. (2015) no Canadá; e Ball e Junemann (2012), globalmente, têm analisado os efeitos dessa *Nova Gestão Pública* (NGP) em seus países e nas relações globais. A governança é uma das formas de organização introduzidas através da NGP, juntamente com o gerencialismo.

Gonçalves (2012) registra que a expressão *governança* surgiu a partir da condução do Banco Mundial em textos e artigos como forma de garantir a eficiência do Estado. O conceito de governança foi definido no documento: *Governance and Development*, de 1992. Neste documento, o BM expõe as justificativas para que a governança seja exercida no contexto dos Estados-Nação. A principal justificativa para defesa do formato de governança se refere a desconfiança da instituição, de que o Estado possa fazer uma gestão eficiente para o desenvolvimento dos mercados.

O interesse do Banco Mundial pela governança decorre da sua preocupação com a eficácia dos esforços de desenvolvimento que ele sustenta. Uma definição geral de governança é o "exercício da autoridade, controle, gestão, poder do governo". Uma definição mais relevante para fins do Banco é "a forma como o poder é exercido na gestão dos recursos econômicos e sociais de um país para o desenvolvimento". "A preocupação do Banco com o gerenciamento de desenvolvimento sólido, portanto, se amplia além de aumentar a capacidade de gestão do setor público para encorajar a formação das regras e instituições que fornecem um quadro previsível e transparente para a condução de negócios públicos e privados e para promover a responsabilidade pelo desempenho econômico e financeiro"³¹. (WORD BANK, 1992, p. 3, tradução nossa).

O BM estabelece, dessa forma, o que ele chama por *boa governança*, que é a governança voltada para o desenvolvimento econômico e que gera o desenvolvimento social. Essa *boa governança*, frequentemente, é uma exigência feita aos países para empréstimos ou financiamentos.

Além do mais, e igualmente crucial para o Estado, temos o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo, geralmente chamada de Nova Gestão

³¹ The World Bank's interest in governance arises from its concern for the effectiveness of the development efforts it supports. A general definition of governance is the "exercise of authority, control, management, power of government." A more relevant definition for Bank purposes is "the manner in which power is exercised in the management of a country's economic and social resources for development." The Bank's concern with sound development management thus extends beyond building the capacity of public sector management to encouraging the formation of the rules and institutions which provide a predictable and transparent framework for the conduct of public and private business and to promoting accountability for economic and financial performance.

Pública, que tem como uma das suas características-chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar *contra* o Estado, mas *através* dele. (DALE, 2010, p. 1104).

No Brasil, um dos primeiros defensores da governança foi Bresser-Pereira (1996), que defendia que o país havia passado, em 1936, pela primeira reforma do Estado, a reforma burocrática. Em 1967, houve um novo ensaio de descentralização e de desburocratização do Estado. E a terceira reforma, de acordo com o autor, foi a proposta pela administração pública gerencial, como uma resposta à grande crise dos anos 80 que rumou para globalização da economia.

A partir das referências teóricas da administração pública, Secchi (2009), através de pesquisa bibliográfica em periódicos europeus e norte-americanos, diferenciou 4 modelos organizacionais e relacionais. Esses modelos têm estruturado os processos de reformas da administração pública e são: o burocrático, a administração pública gerencial, o governo empreendedor e a governança pública. O primeiro modelo foi relacionado ao modelo weberiano de organização do Estado que recebeu duras críticas pela ineficiência, morosidade e não adequação a vontade do cidadão. Como alternativas ao modelo burocrático, surgiram dois modelos relacionais (o modelo da administração pública gerencial e o modelo de governo empreendedor) que oferecem prescrições para melhoria da gestão pública e um paradigma relacional (governança) que oferece uma abordagem de conexão entre a gestão pública e as instituições sociais. (SECCHI, 2009). Ambos os modelos seguem os princípios da eficiência, da orientação para o cliente, de serviços descentralizados, de responsabilização e de resultados por meio de avaliações.

De acordo com Secchi (2009), o termo *governança* pode ter diferentes significados dependendo da área de conhecimento que analisa o conceito. Seguindo a visão das relações internacionais, o conceito refere-se a práticas de Estado em que diferentes organizações (públicas, privadas, não governamentais etc.) têm a mesma prerrogativa nas decisões comuns. Por conseguinte, se alteram as relações entre Estado e sociedade, desonerando o primeiro das suas responsabilidades e, por isso, o conceito se inscreve dentro da perspectiva neoliberal de redução do papel do Estado.

Além disso, concretamente, podemos ver que se examinarmos a *governança* da educação de perto – ou seja, as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes e escalas, pelas quais a *educação* é construída e prestada em sociedades nacionais – podemos identificar quatro categorias

de atividade que coletivamente compõem a governança educacional (que são tidas, para fins de exposição, como mutuamente exclusivas e coletivamente exaustivas): *financiamento; prestação ou oferta; propriedade e regulação*. Estas atividades podem, em princípio, ser desenvolvidas independentemente umas das outras e por uma diversidade de agentes além do estado – embora o estado continue como um possível agente de governança educacional, e, em um conjunto múltiplo de escalas, do local ao global. (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 353).

Da governança se ramificam outras formas de gestão, como as redes políticas, nas quais “a política educacional está sendo feita em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações”. (BALL, 2014, p. 27).

No aspecto internacional, o pensamento neoliberal está presente em grande parte dos discursos e abrange todos os aspectos da sociedade. Conseqüentemente, mobiliza também as diferentes áreas da vida como ocorre com o campo educacional para que estas possam ser transformadas em mercadoria ou em mercado.

Dessa maneira, até aqui, apresentei o cenário maior em que se subscreve minha pesquisa, bem como as mudanças das últimas décadas e suas implicações para a educação. Arguo que essa exposição ampliada ajuda a olhar para Educação numa perspectiva dialógica e dinâmica que compõe trocas, assentimentos, resistências e disputas.

3.3 (INTER)RELAÇÕES (INTER)NACIONAIS NA EDUCAÇÃO

Os argumentos construídos a partir das ocorrências da globalização e do neoliberalismo como forma dominante dos princípios da reforma do Estado interessam em particular pelas suas reverberações na educação. O sentido de (inter)relações (inter)nacionais é justamente brincar com a complexidade das escalas macro-micro, global-nacional-local e outras possibilidades de relação que o movimento das políticas educacionais permite, quebrado a ideia de homogeneidade ou linearidade.

Como já expus, o Estado é afetado de formas e intensidades variadas pelas reformas na administração pública, com o objetivo de atingir a sua máxima objetividade e eficiência.

Meyer, Kamens, Benavot (1992) descrevem as reformas escolares como “movimentos planetários” que atravessam o mundo. Lançadas em um país, elas são rapidamente apropriadas pelas elites políticas e poderosos grupos de interesse em outros países. No entanto, parece claro que esses movimentos globais de reforma se enraízam de maneiras muito diferentes no âmbito dos sistemas nacionais, os quais são prismas atravessados por forças da mudança em nível mundial. (AKKARI, 2011, p. 13).

O argumento das reformas educacionais se alinha ao discurso de crise pelos maus resultados dos sistemas educacionais para justificar as mudanças nos rumos das políticas, sobretudo nos países de terceiro mundo, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Conforme Hypolito (2011), essas definições estão interligadas e tem como objetivo aprofundar as medidas e os ideais do mercado na educação.

O discurso da necessidade de reforma dos sistemas educacionais ocorreu em praticamente todos os países do mundo. As crises, como a vivida pelo capital na década de 70, pressionaram as mudanças na educação, no sentido de que o setor passa a ser vital na reorganização do sistema econômico com foco nos mercados transnacionais. “Os sistemas educacionais e o corpo docente, transformam-se assim em um dos nós górdios das causas e soluções dos problemas das economias nacionais e internacionais”. (SANTOMÉ, 2003, p. 27).

Conforme observam os investigadores da globalização e do neoliberalismo, existem algumas orientações hegemônicas e predominantes, e de todas elas, a maior tendência é sempre seguir o que for melhor para o mercado.

Robertson e Dale (2011) entendem que os sistemas educacionais modernos estão diante de grandes mudanças em três aspectos: (1) há importantes mandatos que orientam a política da educação; (2) quanto aos recursos humanos e fiscais para oferta de educação; e, (3) quanto ao modo de governança do setor (Dale, 1997). Os autores afirmam que há nestes três aspectos *um novo mandato para a educação* que se baseia na competitividade econômica global, na capacidade de aprender pela vida toda e na educação com foco para o desenvolvimento econômico. Dessa maneira, se estabelece novas relações entre o estado e a sociedade, o público e o privado, os sujeitos e o local onde vivem.

A (inter)nacionalização das políticas através da globalização e dos processos de migração, transplante e circulação de políticas em educação tem promovido o conceito de boas práticas criando *modelos* a serem seguidos. A disseminação dos *rankings* educacionais entre os países proporciona e incentiva que países com melhores resultados educacionais sejam vistos como sinônimo de boas práticas e de forma paralela que países com baixos resultados sejam aqueles que devem se espelhar nos primeiros colocados do *ranking*. Os efeitos dessa lógica acabam

incentivando uma *visão darwiniana*³², segundo Akkari (2011), dos sistemas educacionais mundiais baseados na infraestrutura e no nível de acesso à educação.

Akkari (2011) questiona se na atual conjuntura ainda se pode falar em políticas nacionais de educação, e para o autor, a resposta não é tão simples. É certo que há uma circulação de ideias, conceitos, reformas e programas entre os diversos países. Porém, essa circulação de políticas não ocorre da mesma forma, já que várias questões podem interferir neste processo, tais como a política em educação do Estado, a força dos sindicatos de professores que podem ser decisivos para implantação ou resistência de determinadas políticas, entre outros.

Como tenho registrado, o Estado e seu papel nas políticas educacionais não é eliminado ou reduzido, como se acreditava nos primeiros estudos da globalização. Ocorre, sim, uma reconfiguração nas suas formas de organização e/ou atuação da mesma forma que se alterou o capital, no pós-estado de bem-estar social, que passou a considerar os serviços sociais como área para expansão de lucro. Duas das características ou ferramentas utilizadas para expansão do lucro, segundo Ball (2004), são a privatização e a performatividade.

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional. (BALL, 2004, p. 1108).

No mesmo sentido, Dale e Gandin (2014) reforçam esta ideia de que as mudanças educacionais se referem as necessidades competitivas do Estado.

A maior mudança na forma do Estado é sem dúvida sua reformulação em uma forma mais parecida com o mercado, mais parecida com o mundo dos negócios, que nós chamamos mais amplamente de “nova gestão pública”. Isto apareceu pela primeira vez muito claramente para mim na Nova Zelândia, onde havia muito debate sobre a privatização da educação. Mas até onde eu

³² Akkari (2011) exemplifica a ideia de visão darwiniana a partir de documento do BM, *Education Sector Strategy* (1999), no qual o banco distingue 4 tipos de sistemas educacionais no mundo. São eles: (1) sistemas maduros ou avançados: países que pertencem à OCDE, alguns países do Leste da Ásia e do Oriente Médio, que possuem boa infraestrutura e nível de conhecimento medido em testes considerado satisfatórios; (2) sistemas reformados: países do Leste europeu, países pertencentes às antigas repúblicas soviéticas em que as estruturas são relativamente boas, porém com problemas de demanda e qualidade; (3) sistemas emergentes: os sistemas da América Latina, da Ásia e da África do Norte, com taxas de escolarização em elevação e crescimento do setor privado, contudo, tendo a qualidade dos serviços ainda baixa; e (4) sistemas subdesenvolvidos: África Subsaariana e alguns países da Ásia do Sul que não conseguiram universalizar a educação.

podia ver, o número de escolas privadas não estava crescendo. O que ocorreu foi que o Estado mesmo tomou um papel competitivo. O Estado tornou-se um Estado competitivo e organizou-se competitivamente, e colocou escolas, por exemplo, e outras coisas, em competição entre si. Isto representa um grande golpe do capital; ele cessa seu trabalho em oposição ao Estado e passa a trabalhar através do Estado. Esta é a grande diferença: ele trabalha através do Estado e o Estado tem muito menos meios de inibir este processo. (DALE; GANDIN, 2014, p. 7).

Em suma, o principal indutor das relações globais-nacionais-locais é o pressuposto de que uma boa política em educação é uma política que proporcione o desenvolvimento econômico. Simultaneamente, múltiplos agentes, tanto externos quanto internos, pressionam o Estado a participar no apoio, na promoção e na manutenção da competitividade. Por isso, outras formas, além da oferta educacional pública passam não somente a serem viáveis como também incentivadas: a voluntária privada, filantrópica, entre outras. A oferta educacional introduz a possibilidade tanto de concorrência entre os serviços como de financiamento para modelos alternativos na prestação de serviços privados para o setor público, que são conhecidas como as parcerias público-privadas.

3.3.1 Articulando relações entre público e privado

A constituição dos argumentos que sustentam o modelo de união entre os setores público e privado estão ancorados nos desdobramentos do neoliberalismo e do gerencialismo.

Pode-se identificar dois momentos inseparáveis, mas distintos, das políticas neoliberais em educação. Um, mais definido pela criação e implementação dos exames, testes, classificações (*rankings*), políticas de avaliação em larga escala, definição de padrões curriculares nacionais/regionais e formas de certificação. Outro, melhor identificado mais recentemente, caracteriza-se por introduzir, de forma mais agressiva, as parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado, com profundas mudanças na gestão e na organização escolar, a partir de modelos tipicamente gerencialistas (LIPMAN & HAINES, 2007). De fato, é um único processo com momentos distintos, mas constitutivos das mesmas políticas. (HYPÓLITO, 2011, p.4).

A privatização no campo educacional faz parte desse processo de expansão das teorias neoliberais após a ruptura com o modelo de Estado Keynesiano para um Estado Schumpeteriano (Jessop, 1994). A transformação do modelo de Estado substituiu também o modelo de produção fordista baseado na produtividade e no planejamento para o modelo pós-fordista, baseado na flexibilidade e no

empreendedorismo. O Estado Schumpeteriano “vai além da mera redução do estado de bem-estar social para reestruturá-lo e subordiná-lo às forças do mercado”. (JESSOP, 1994). Essa reestruturação afetou os valores e a cultura do setor público através de discursos como excelência, eficácia, qualidade que são parte da matriz do gerencialismo.

O gerencialismo³³ é a forma de gestão alinhada ao neoliberalismo e, por isso, está sempre associado a esse processo, bem como as teorias da nova gestão pública.

Não há dúvida de que o gerencialismo tornou-se algo como um modelo global para reforma, em relação ao qual, noções de *desenvolvimento* ou *subdesenvolvimento* de estados eram avaliadas, alimentando um extenso mercado para importação de habilidades e modelos do Reino Unido, EUA e Nova Zelândia e para expansão de consultorias em gestão que embrulhavam modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais. De fato, neste sentido, a dinâmica de globalização e gerencialização parece intimamente conectada, mas não pode ser compreendida como processos universais nem uniformes. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354-355).

Nesta perspectiva, não é adequado pensar em uma padronização no modo que cada nação recebe, interpreta e adota determinadas condicionantes globais. Em sentido amplo, a lógica gerencial traduz no seu cerne os negócios do setor privado para o setor público. Esta lógica se sustenta com base na crítica ao modelo burocrático por ser difícil de gerir, pouco produtivo e repressivo para o *espírito empreendedor*. A crença é que o sucesso competitivo deve ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle, dando liberdade para que as pessoas possam produzir livremente com excelência. Dessa maneira, gerentes tornam-se líderes que promovem visão e inspiração. Essa máxima atinge, na educação, principalmente os diretores de escola, produzindo uma mudança de valores e de subjetividade. (BALL, 2011). Entretanto, essas mudanças devem ser vistas em um contexto maior de estrutura conceitual da política que estabeleceu a infraestrutura e os incentivos na forma de mercado, através de mecanismos de financiamento e de responsabilização (*accountability*) relacionados à performance. A adoção da performatividade na educação e no setor público promoveu uma cultura dos modos de regulação e controle característicos do setor

³³ O gerencialismo foi estudando primeiramente, na Grã Bretanha sob os governos de Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997) e, posteriormente, foi introduzido também nos EUA e na Nova Zelândia. Newman e Clarke (2012) ressaltam que o gerencialismo, assim como todos os outros movimentos que temos descritos aqui, sempre precisam ser analisados dentro das particularidades da história nacional. Essa interpretação complexa deve ocorrer mesmo quando as análises são endereçadas às redes internacionais ou transnacionais de modelos de políticas.

privado. “Nos termos de seus modos de operação, o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distinguem de um negócio”. (BALL, 2011, p. 25).

Na Inglaterra, o gerencialismo promoveu uma profunda onda de privatização dos serviços públicos e mesmo onde estes continuaram a ser públicos passou-se a exigir que atuassem dentro do mercado competitivo se tornando negócios. “O gerencialismo, então, atuou como um tipo de isomorfismo discursivo: uma linguagem que todos precisavam falar para soar *modernos*”. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 361-362).

A mudança de gestão de pública para privada não era o único objetivo do gerencialismo, uma vez que as instituições contratadas para prestarem serviço público estavam sujeitas a comprovação de desempenho, metas, regimes e exigências contratuais. A essas características Clarke (2005) chamou de *nexo desempenho-avaliação*, pois ao contratar empresas privadas para realizar o serviço público, ocorreu uma demanda por novas formas de auditoria, fiscalização e vigilância que combinaram aspectos de efetividade e de busca por dinheiro para governar a distância. Essas características e formas de governar continuam presentes na gestão e, ao primeiro sinal de crise ou de cortes para austeridade, essas combinações são colocadas em prática. A crise reforça a necessidade de inovação tanto dos sistemas de controle financeiro e organizacional, quanto do governo de si, à medida que possam oferecer novas estratégias de mercado para sobrevivência e transformação. (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Uma das bases do modelo gerencial é a dispersão do poder do Estado de maneira a liberar os que gerenciam do controle governamental para encontrar maneiras flexíveis que correspondam as permanentes mudanças, ao que Newman e Clarke (2012) chamaram de estado gerencial.

A exigência de desempenho, como descrevemos anteriormente, foi se alterando diante de distintos momentos de mercantilização que proporcionaram a introdução de parcerias público-privadas e da *terceirização* como meio de redução de custos e o desenvolvimento de novas formas organizacionais. Entretanto, algumas dessas organizações podiam ser isentas da obrigação por resultados. “A responsabilidade para com o estado e o público mais amplo era enfraquecida na medida em que a lógica dos negócios era intensificada”. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 364).

Os efeitos, dessa perspectiva na educação são diversos e, por isso, vou citar apenas os que tem respingado com mais intensidade em alguns projetos e programas políticos. Entretanto, lembro que muitas das políticas em execução no Brasil carregam a lógica gerencial como pressuposto teórico. O primeiro aspecto é o da gestão escolar que tem sido transformada de um modelo de administração pública para um modelo de gestão gerencial e os gestores são o foco principal de transformação. O segundo aspecto é da escolha dos pais, o que introduz a competitividade entre escolas para atrair o cliente.

No início dos anos 1990, enquanto muitos falavam que a educação havia sido privatizada e mercantilizada, muito do esforço da reforma educacional nos países de alta renda centrou-se na introdução da concorrência e de políticas de escolha (mais conhecida como quase-mercados) para a governança da educação (Chubb & Moe, 1988; Gewirtz, Ball & Bowe, 1995), ao invés de privatização em linha direta (Dale, 1997). (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1137).

A questão da competitividade e atração dos clientes são desdobradas em outras duas: (1) seletividade e (2) gestão de limites. A seletividade procura manter os alunos mais capazes e com bons resultados para que as escolas atraiam clientes de boa qualidade. E a gestão dos limites tem relação com a técnica, na qual a escola se defende de alunos difíceis e/ou caros, como os alunos que possuem necessidades especiais de aprendizagem, alunos indisciplinados, alunos estrangeiros, entre outros. Essas mesmas estratégias são utilizadas para que as escolas alcancem médias mais altas nas avaliações internacionais e nacionais de desempenho.

Conseqüentemente, a educação como direito subjetivo e como bem público sofre uma mutação que a transforma em um negócio. Estudos comprovam que essa tendência não fica restrita ao campo educacional, e se desdobra em outros serviços públicos como na saúde. “Estas críticas também ressaltaram as implicações de *parcerias público-privadas* que abriram as instituições públicas à lógica capitalista globalizadora, preparando o caminho para o aparecimento de empresas globais vendendo saúde, educação e outros serviços”. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 368).

Milton Friedmam (1995) em um artigo, no jornal *Washington Post*, defendeu ardentemente, que o sistema público de educação precisava ser privatizado. O pretexto era que a indústria privada tem melhores condições de concorrência e de oferta para os clientes, de maneira a incentivar a escolha dos pais pela melhor escola para seus filhos.

Mais recentemente, Ball (2007) estudou o crescimento da privatização da educação como um grande negócio. O autor, contudo, adverte para os perigos de uma análise totalizante na qual o avanço das parcerias público-privadas teriam um único elemento de origem. A privatização envolve uma

[...] diversidade de tipos de mudanças em processos políticos e o papel do estado, em organizações, pessoas e suas relações sociais. É possível que devêssemos encarar a privatização como parte de um quadro muito maior de mudanças sociais e mudanças no social. (BALL, 2007, p. 185, tradução nossa)³⁴.

Ball e Youdell (2007) fazem uma diferença entre dois tipos de privatização: a endógena e a exógena. A endógena diz respeito à privatização como importação de métodos de gestão, de valores e de conceitos oriundos da iniciativa privada no espaço público. E a exógena é aquela que abre a possibilidade para que o setor privado tenha uma participação nos serviços públicos. (AKKARI, 2011).

A privatização, segundo Barroso (2013), é, hoje, um termo amplamente usado, mas fracamente definido, servindo apenas para polarizar os debates em boa ou ruim. Apesar das várias perspectivas que o conceito pode ser desdobrado, a privatização se refere à diminuição estatal e à redução do dinheiro público, para uma maior desregulação e passagem de serviços para o setor privado. O autor trabalha com quatro modelos de intervenção do Estado: (1) a educação como bem essencialmente público, (2) a educação como bem essencialmente privado, (3) a educação como bem predominantemente público e (4) a educação como bem predominantemente privado. (BARROSO, 2013).

A privatização aparece, assim, como uma alternativa para melhoria dos serviços públicos, de fronteiras indefinidas. Cada vez mais o privado ganha formas, modos sofisticados e elaborados de organização e execução. Privatizar, entretanto, não significa uma mudança total e radical dos sistemas de ensino.

Ao contrário do que as teses radicais querem fazer crer, hoje em dia, na maior parte dos países, os dois sistemas sobrepõem-se em muitos domínios, as suas fronteiras diluem-se, a sua especificidade diminui, Em vez de um jogo de soma nula entre dois setores estanques, verifica-se uma hibridização do

³⁴ [...] variety of kinds of change in political processes and the role of the state, in organisations, people and their social relationships . It maybe that we should see privatisation as part of a much larger canvas of social changes and changes in the social.

público e do privado e uma complexificação das suas relações. (BARROSO, 2013, p. 52).

Essa hibridização entre público e privado tem diluído as fronteiras dos dois sistemas, fazendo desaparecer qualquer questão de fundo que antes os separava, tais como: ética, religião e filosofia. Maroy (2011), ao se referir a experiência da comunidade francófona na Bélgica, na qual os pais podem escolher as escolas em decorrência da liberdade religiosa, afirma que essa escolha acaba relacionada mais ao paradigma da eficácia organizacional do que por valores e modelos pedagógicos. (BARROSO, 2013). Assim, decorre do clima organizacional a atratividade das famílias pela escola privada a partir da impressão de que há uma facilidade e maior individualidade nas respostas as demandas e expectativas dos clientes (estrutura, recursos e modos de funcionamento) do que nas escolas públicas. (BARROSO, 2013).

Nesta perspectiva, a instituição dos modelos de parcerias público-privadas tem levantado questões que afetam a educação na sua forma de direito público com consequências variadas nos seus diversos contextos e arenas.

3.3.1.1 Parcerias público-privadas no Brasil

No Brasil, os pesquisadores que estudam a interpenetração do privado no público e suas relações indicam que estas parcerias tiveram início, com maior força, a partir dos anos 1990, como consequência internacional da proposta de reorganização do Estado. Apesar de o país não ter vivido, em nenhum momento da sua história, o modelo de Estado de Bem-Estar Social, as suas ideias e conceitos tiveram influência na legislação brasileira. Porém, mesmo que em termos de legislativo se procurou assegurar direitos cidadãos, os mesmos não se concretizaram na realidade social.

Entendemos que, no caso brasileiro, há uma especificidade, pois, com o processo de abertura política, após longa ditadura, a luta pela democratização da sociedade passou também pela construção de uma gestão democrática da educação. No entanto, ao mesmo tempo que lutávamos muito, na América Latina, para conquistar os nossos direitos, as estratégias do capitalismo para superar suas crises já redefiniam o papel do Estado, com a perda de direitos sociais, materializados em políticas públicas. (PERONI, 2012, p. 20).

As redefinições entre o público e o privado no Brasil têm sido foco de estudos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do grupo de pesquisa coordenado pela Professora Vera Peroni. O grupo desenvolve seus trabalhos a partir da perspectiva teórica neomarxista, debruçando-se sobre a relação público-privada e seus desdobramentos na Educação Básica e nas políticas educacionais atuais. (PERONI; ROSSI, 2011). Os estudos da relação público-privado não ficam restritos unicamente a este grupo e são tema de vários outros trabalhos em Programas de Pós-Graduações que tenham como viés as políticas educacionais. Em 2017, houve em Porto Alegre o I Seminário Nacional Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado que comprovam a emergência da temática como foco de interesse.

Em vista disso, as pesquisas sobre as relações público-privadas no Brasil têm se desenvolvido nos últimos anos e crescem, na medida em que crescem também as parcerias, redes e laços entre os dois setores com a introdução de outros elementos como o Terceiro Setor ou Terceira Via³⁵.

As primeiras leis brasileiras não instituíram a obrigatoriedade do ensino público, o que privilegiou que as primeiras instituições educativas estivessem sob a responsabilidade privada de instituições religiosas voltadas para a elite. Conseqüentemente, a relação entre o público e o privado no Brasil ocorreu de maneira diferente dos países desenvolvidos, que conseguiram tornar a educação pública acessível para todos.

A Constituição de 1988, segundo Oliveira (2005b), ao legislar sobre as formas de oferta educacional no país contou com a disputa de três grupos: (1) os defensores da escola pública universal como única a receber verbas públicas; (2) os setores religiosos confessionais que defendiam uma diferenciação entre as escolas públicas, classificando-as como: públicas estatais e públicas não estatais e incluindo-se nesta última categoria e (3) o setor privado empresarial, que não se opunha ao repasse de verbas públicas (ao contrário) e solicitava liberdade para regular seus preços.

³⁵ Por Terceiro Setor/Terceira Via compreende-se as instituições públicas não estatais. A Terceira Via surge como uma alternativa para a social democracia e o neoliberalismo, na qual a estratégia para superação da crise está no Terceiro Setor. Esse Terceiro Setor pressupõe a existência do Estado e do mercado que atuem através de uma série de iniciativas privadas com sentido público, como por exemplo: das Organizações Não-Governamentais (ONGs). (PERONI, 2011). A terceira via também conta com trabalho filantrópico e trabalho de voluntariado, de acordo com site da bhbit, que oferece *softwares* para o setor. Disponível em: <https://www.bhbit.com.br/>. Acesso em 01 de mar. 2018.

A Constituição Federal abriu possibilidade à Terceira Via de receber recursos públicos ao ser reconhecida como público não-estatal, naturalizando essa transferência de financiamento. O interesse do empresariado na educação brasileira não era algo novo e ganhou vigor com a concretização, nos anos 2000, do Movimento Todos Pela Educação (TPE).

Os empresários há algum tempo vinham dialogando com setores do governo sobre as demandas e necessidades de qualificação diante dos rearranjos dos modelos de trabalho. Neste sentido, o setor se organizou para proporcionar a elevação do nível de escolarização e a qualificação profissional para competir na economia globalizada. Os interesses privados no campo público seguiram, num primeiro momento, a lógica da intervenção no currículo para que os conteúdos *básicos* fossem prioridade para formação da mão de obra trabalhadora. E, no segundo momento, passaram a focar em campos diversificados, como: material didático, tecnologias educacionais, modelo de gestão gerencial, pacotes de serviços entre outros.

Em 2005, pela primeira vez de forma orgânica, esse segmento conseguiu se organizar e criar o TPE com a justificativa de melhorar a qualidade da educação brasileira para a capacidade competitiva. (STRASBURG; CORSETTI; GARCIA, 2017).

Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais da imprensa, empresários e todas as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. (BRASIL, 2008c).

O Movimento TPE incorporou o discurso das lutas do período da democratização ressignificando-o de acordo com os ideais dos empresários em consonância com as ideias gerenciais. O movimento TPE criou em 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação que foi assumido pelo governo federal e inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE se tornou a política educacional dos governos Luís Inácio Lula da Silva, com continuidade no governo de Dilma Rousseff. Através do PAR (Plano de Ações Articuladas), os municípios e Estados poderiam utilizar parcerias com os setores privados para várias ações e

aquisições de materiais e tecnologias. Dessa maneira, o MEC serviu como potencializador de parcerias público-privadas na educação.

O Brasil vem seguido a mesma perspectiva de avanço do setor privado sobre o setor público, como ocorre no contexto internacional. Esse avanço pode ser identificado pelo o crescimento tanto das parcerias público-privadas a nível nacional como das pesquisas que tem aprofundado os formatos de ocorrência das relações de parceria, e quem são os atores envolvidos. O Instituto Ayrton Senna (COMERLATO; CAETANO, 2013), o Instituto Unibanco (MONTEIRO, 2013), o Grupo Positivo (MONTANO, 2013), entre outros, são alguns representantes dessas instituições que estão em estudo pelas múltiplas relações que estabelecem com o setor público.

Um aspecto relevante das parcerias público-privadas está na configuração de quase-mercado na gestão pública. Segundo Souza e Oliveira (2003), o quase mercado é a alternativa de trazer para as instituições públicas as concepções da iniciativa privada sem mudar a propriedade da mesma. Assim, o quase-mercado diferencia-se da noção de mercado, podendo ser implantado no setor público sob a justificativa de melhorias. Nesta mesma perspectiva está conectada a tentativa da utilização do Terceiro Setor na execução de tarefas públicas. Ambas as respostas: (1) quase mercado e (2) Terceira Via ou Terceiro Setor se adunam como alternativas para falência do Estado, conforme a perspectiva neoliberal. (PERONI E ADRIÃO, 2005).

De acordo com Peroni e Adrião (2005), há uma imprecisão na literatura sobre o termo *terceiro setor* que, em determinadas circunstâncias, é aproximado da definição de sociedade civil e em outras, é compreendido como instituição privada, ou ainda como uma terceira possibilidade que é a identificação com entidades tradicionais de caráter assistencial ou filantrópico. Para as autoras, a definição se dá por exclusão, ou seja, “o terceiro setor refere-se a esferas da sociedade que não se encontram no mercado e tampouco no Estado”. (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 142). Apesar da dificuldade na definição conceitual, em geral, há consenso de que o terceiro setor é uma forma de transferir a responsabilidade do Estado na oferta de políticas sociais para outras esferas ou atores organizados nos mais variados formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, institutos, fundações e outros.

“O novo formato para o trato da questão social e, também, da educação, impõe a transferência de fundos públicos para o setor privado, já que o terceiro setor, em geral não tem condições de autofinanciamento”. (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 143). Destaco que, desta forma, os recursos públicos ao invés de serem colocados no

público para que este possa trabalhar de forma adequada, passam a ser colocados no terceiro setor sem que este tenha uma fiscalização ou regulação. O repasse de dinheiro público pode ocorrer na forma de benefícios nos impostos, em que empresas, ao invés de recolherem impostos que serão divididos nos diversos setores, investem em determinadas organizações ou empresas.

No Brasil, segundo Peroni (2012), a proposta da Terceira Via se materializou no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995). O Plano compreendia que as políticas sociais não eram tarefas exclusivas do Estado, por isso poderiam ser executadas por instituições públicas não estatais ou privadas. Paralelamente, essas atividades podem ser controladas tanto pela administração gerencial como pelo controle social do quase mercado que tem se aprofundado nas políticas educacionais brasileiras através do incentivo tanto do campo externo quanto do próprio Estado. “O repasse de dinheiro público para o privado não é algo novo, mas que tem se transformado na própria política pública, em muitos casos”. (PERONI, 2006, p. 127).

A parceria público-privado, nesta tese, tornou-se objeto de análise como algo contingente, pois foi ao aprofundar as referências do material empírico e o histórico das instituições que editam as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar que uma rede de relações e parcerias entre o setor público e o setor privado ficaram evidentes. Assim, o público e o privado emergiram como algo paralelo ao nosso objeto, mas que na essência o constitui.

4 ENTRE TEXTOS E (CON)TEXTOS: VEREDAS

Este capítulo percorre as veredas pelas quais se constituíram os contextos/arenas das políticas e da legislação sobre formação e carreira docente no Brasil nas últimas décadas. Foram identificadas as principais políticas de formação e carreira desenvolvidas em âmbito nacional na sua interface com estados e municípios. Para isso retomei as discussões que perpassaram o cenário histórico de constituição dessas políticas e legislações.

4.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE NO BRASIL

A formação docente no Brasil e no mundo tem sido colocada no centro das preocupações dos *policy makers*³⁶ e da sociedade, que compreendem a educação como chave para um futuro de desenvolvimento e crescimento econômico e social tanto individual quanto como projeto coletivo. Por isso, me debrucei em conhecer as políticas de formação e carreira no Brasil no século XX e XXI, em particular no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e suas reverberações.

4.1.1 A formação de professores/as no Brasil

A formação de professores no Brasil se tornou importante a partir da década de 1930, quando teve início o processo de industrialização e a necessidade de expansão da escolarização.

Nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. A formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. (GATTI; BARRETO, p.37, 2009).

Com a necessidade de formação para professores secundários, se insere nos cursos de bacharéis um ano a mais para formar também para as licenciaturas,

³⁶ *Policy makers* traduzido como “decisores políticos” ou “legisladores”, são compreendidos como os atores/sujeitos que tem o poder de pensar, organizar, planejar e executar a política sempre compreendendo que estes estão sujeitos aos contextos pelos quais as políticas são produzidas e articuladas.

atendendo a necessidade de professores para atendimento da demanda da escola secundária. Esse mesmo modelo foi aplicado para o curso de Pedagogia, que foi regulamentado em 1939, como finalidade para lecionar em Cursos Normais de formação dos professores das primeiras séries. Esse modelo de formação dos licenciados é conhecido como (3+1), no qual o bacharelado constituía-se em 3 anos e mais 1 ano para licenciatura. (GATTI; BARRETO, 2009).

Essa estrutura consolidou histórica e socialmente a forma de oferta da formação do professor polivalente para as séries iniciais e do professor especialista para as demais séries. Este modelo ou estrutura é vigente até os dias atuais e pode ser uma das consequências para diferenciação, no que se refere tanto a prestígio quanto a questão salarial entre esses professores mesmo que ambos passem por uma formação universitária.

A legislação no Brasil que estruturou os cursos de formação no seu formato curricular a partir dos anos 1960 foi constituída pelas Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, nos níveis federal e estadual. A lei nº 5692/71, do período da ditadura militar, reformulou a educação inicial e extinguiu as escolas normais, sendo que essa função de formação passou a ser realizada através de uma habilitação no ensino de segundo grau chamada de Magistério. A habilitação magistério se ajustou em grande parte ao currículo do segundo grau, hoje ensino médio, diminuindo a especificidade que era dada às disciplinas de formação para o ensino. (GATTI; BARRETO, 2009).

Com a aprovação da Lei 7.044/82, que alterou o artigo 30 da Lei 5.692/71, foi mantida a habilitação magistério, porém foram introduzidas outras opções formativas para os professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. A lei instituiu os cursos superiores de licenciaturas (curtas) com menos horas de duração do que das licenciaturas plenas. As áreas específicas eram para formar professores que atuassem de 5ª a 8ª séries, mas também poderiam lecionar de 1ª a 4ª séries. Essas licenciaturas tinham a característica de habilitar para mais de uma área, como por exemplo: Ciências (abrangia disciplinas de Biologia, Química e Física). As licenciaturas curtas foram muito criticadas e houve vários movimentos para que elas fossem substituídas, tendo em vista seu caráter superficial e polivalente. Entretanto, isso só veio a ocorrer de fato com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96. (GATTI; BARRETO, 2009).

Em 1986, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer nº 161, que reformulou o Curso de Pedagogia. O parecer facultou a estes cursos a oferta de preparação para atuação nas 1ª a 4ª séries. O curso de Pedagogia já havia sofrido alterações anteriores e, com o parecer, foi mantido o entendimento de que o pedagogo deveria atuar exclusivamente nos cursos de habilitação magistério, porém com ações judiciais foi permitido que formados em cursos de Pedagogia dessem aula também nas séries iniciais, sem que muitas vezes o currículo da formação fosse adequado a todas às demais especificidades. Como argumenta Brzezinski,

a estruturação do curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário. (BRZEZINSKI, 1996, p. 45).

No que se refere às licenciaturas, era privilegiado o conteúdo específico de cada área com uma complementação pedagógica ao final do curso. Essa estrutura privilegiou o formato de que o licenciado acabasse com duas formações estanques e que geralmente não dialogavam entre si.

4.1.2 A formação após a Lei 9394/96

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* - LDB nº 9394/96 foi considerada uma renovação diante da antiga legislação de 1971, entretanto, analisada por diversos pesquisadores, reconheceu-se que a mesma não conseguiu um avanço mais radical no paradigma educacional. Havia dois projetos em disputa: (1) um que defendia as políticas do governo³⁷ ancoradas nas reformas da Conferência Mundial de Educação para Todos e (2) outro que contemplava as propostas dos educadores resultantes de inúmeros debates e discussões nacionais defendidas pelo Fórum de Defesa da Escola Pública. (CANAN, 2008). Naquele momento, a América Latina na sua totalidade convivia com modelos neoliberais financiados em grande parte por organismos internacionais e em altas especulações sobre o processo de globalização que acabou liderando e possibilitando as mudanças legislativas de 1996.

³⁷ O período correspondia ao governo de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República.

Um, entre vários pontos que ficaram a desejar após o percurso de disputas para aprovação da LDB, foi a formação de professores para a Educação Básica (BRZEZINSKI, 2003).

As primeiras alterações nas legislações ocorreram somente algum tempo depois da aprovação, em 1996, da LDB, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e na sequência, das Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

As primeiras avaliações em larga escala deram sustentação ao discurso de desvalorização da Educação Básica realizado pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Com resultados em mãos, o ministro deu início a programas de formação pedagógica para portadores de ensino superior que quisessem se dedicar à educação básica. (Resolução CNE/CP 02/97). Essa resolução possibilitou que profissionais das mais diversas áreas se tornassem professores.

Além dessa, outras políticas e ideias passaram a ser postas em execução com a LDB e que afetaram profundamente a formação de professores no Brasil orquestradas, segundo Kuenzer (2000), no cenário internacional:

- substituição do conceito de universalidade pelo de equidade, isto é, a cada um educação segundo sua “competência”, seja para seguir o ensino acadêmico, seja para aprender um trabalho;
- diferenciação do modelo tradicional de Universidade, criando os institutos profissionais, politécnicos, para ofertar cursos pós-médios ou de capacitação, desde que mais curtos e com custo mais baixo;
- fomento à oferta privada de ensino, particularmente para a oferta de cursos pós-médios e de cursos profissionais de curta duração;
- redefinição da função do Estado relativa ao financiamento da educação, diminuindo sua presença nos níveis superior e médio, e priorizando o ensino fundamental; estimulando as iniciativas públicas e privadas para oferecer cursos mais “adequados e eficientes” para atender às demandas do mercado de trabalho o que significa dizer de duração mais curta e mais baratos. (KUENZER, 2000, p. 5).

Assim, as políticas de formação de professores comportaram os novos elementos do cenário macro que foram inseridos nas lacunas da LDB deixadas em aberto para serem legisladas ou aprofundadas posteriormente, por órgão normativo, atual CNE.

A partir da LDB se estabeleceu a exigência de nível superior para professores da educação básica³⁸ como discorre os artigos 62 e 63:

³⁸ A Educação Básica é composta pelos seguintes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Por formação inicial, compreendia-se os cursos de licenciatura, Pedagogia ou normal de nível médio ou superior. Porém, a nova perspectiva era de que todos os professores possuíssem formação em nível superior, o que provocou uma mudança no estatuto do curso normal de nível médio, que era a instância majoritária de formação dos professores das séries iniciais que passou a ser apenas admitido como formação mínima, perdendo sua importância, enquanto curso de formação de professores. (CASTRO, 2007a).

A mudança na exigência da formação direcionou os esforços para uma ampliação na oferta de ensino e de formação dos profissionais do magistério. Assim, o Estado incentivou a ampliação da oferta de matrículas em instituições públicas, o que gerou a necessidade de novos financiamentos; a criação de novas instituições de ensino superior, e a criação de políticas para formação inicial e continuada de professores. (DOURADO, 2008).

Imbernón (2004), sobre os debates em torno da formação de professores, defende que a formação inicial precisa dar ao futuro docente bases para seu desenvolvimento nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que permita ao professor “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários” (p.60). Entretanto, as discussões sobre a formação inicial de professores no Brasil, que decorreram pareceram se distanciar dessa ideia, como mostrarei na sequência.

Um grande debate que adveio da aprovação da LDB foi a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE) como centros formadores destinados a promover a formação geral do professor da educação básica. Essa prerrogativa tirou das Universidades e Faculdades de Educação a singularidade do processo de formação de professores.

A via alternativa de criar ISEs justificou-se por meio da criação de discursos com bases nos resultados das primeiras avaliações nacionais de que as universidades e faculdades não estavam conseguindo formar adequadamente os profissionais para a realidade da globalização. O governo aproveitou a falta de consenso entre os especialistas de pedagogia e das licenciaturas e utilizando essas discordâncias aprovou a proposta que foi compreendida como na “contramão da história”. (CANAN, 2008, p. 105).

As ideias que sustentavam a criação dos ISEs eram, basicamente, duas: a primeira, que relacionava a qualificação de professores para Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e a segunda, que era a dissociação entre teoria e prática. Assim, o ISE tinha como foco principal os professores que atuavam com os níveis iniciais da educação básica. Os ISEs se constituíram uma alternativa na perspectiva da lógica de custo-resultado, e/ou de uma formação mínima, de um professor especialista voltado para prática, nos moldes da *antiga* licenciatura curta. A discussão em torno de qual instituição deveria formar o professor rendeu muitos debates acalorados sobre as vantagens e desvantagens da formação ser ministrada nas instituições universitárias, bem como seus impactos e reflexos.

Dois exemplos desse debate podem ser expressos, nos excertos abaixo. Para Mello, então Diretora Executiva da Fundação Victor Civita, favorável às ISEs,

Seria inviável para o poder público financiar a preços de universidades “nobres” a formação de seus professores de educação básica que já se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica. (MELLO, 2000, p. 6).

E para Kuenzer contrária às ISEs,

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nesta concepção de fato qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a

construção de identidade de um professor sobrando. (KUENZER, 1999, p.182).

Após idas e vindas, ocorreu a organização do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, composto por onze entidades representativas da área da Educação (ANDES – SN, ANFOPE, ANPEDE, ANPAE e FORUMDIR³⁹, entre outros). Após intenso debate e influências de variadas instituições, em 2006, com a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares de Pedagogia, deu-se o reconhecimento ao curso como essencialmente formador de professores para a escola básica. (CASTRO, 2007b).

Em 2006, juntamente com as *Diretrizes Curriculares de Pedagogia*, foi exarada a normatização a respeito da formação de professores, a saber, o documento *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica* (2006), que reacendeu o debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico, epistemológico e político dos cursos de pedagogia e de licenciaturas.

Até o ano de 2008, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação) defendeu a construção de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação para educação básica. Para isso, a associação entendia necessário considerar para que a formação se transformasse efetivamente em política pública os seguintes aspectos:

- o reconhecimento da importância e da especificidade do trabalho docente;
- a articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) na sua formação;
- a relevância de considerar na formação, a realidade social e cultural na qual inserem a escola e os estudantes;
- a necessidade de valorização e do fortalecimento das licenciaturas nas Universidades, entendendo-as como espaços privilegiados de formação e profissionalização qualificada da juventude e dos alunos que nela se encontram;
- a responsabilidade real e concreta do poder público pelos processos de formação inicial e continuada dos docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento;
- a efetiva valorização e profissionalização dos trabalhadores da educação no País, revelando as formas de materialização dessa valorização por meio de políticas e de sua consolidação nos âmbitos da carreira, do salário, das condições de trabalho, entre outros;

³⁹ANDES – SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior; ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

- reafirmar o compromisso do Estado com a formação e a valorização do magistério. (ANFOPE, 2008 *apud* MACEDO, 2011, p. 456-457).

Algumas dessas reivindicações foram contempladas no Decreto que instituiu o PARFOR em 2009, porém o mesmo excluiu a ANFOPE dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. (MACEDO, 2011). Posteriormente, diante da mobilização da entidade, a ANFOPE ganhou acento nos Fóruns. (ANFOPE, 2016).

A análise do processo histórico de formulação de políticas educacionais revelou a continuidade das disputas de projetos educacionais no cenário da sociedade brasileira que se evidenciaram nas diretrizes curriculares. Uma hipótese “[...] é de que as divergências favorecem modelos curriculares que acomodem interesses diversos, tanto públicos como mercantis” (KUENZER e RODRIGUES, 2007, p.253). Nesse sentido, Scheibe (2007) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) se constituíram numa solução negociada entre associações educacionais e o Conselho Nacional de Educação que disputavam no sentido de assegurar o espaço de uma ciência prática, tendo a docência como elemento de superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

De acordo com Castanheira (2014), a aprovação das Diretrizes Curriculares das Licenciaturas e da Pedagogia deu continuidade a alguns problemas já registrados nos currículos dos cursos. Antes das diretrizes, os professores eram formados com habilitações específicas, ou seja, ao realizarem um curso, recebiam a titulação de professor e especialista perfazendo um total de 2.800 horas. A partir das *novas diretrizes* (2006), o currículo continuou sendo polivalente, mesmo com a ampliação da carga horária para 3.200 horas, distribuídas em: 2.800 horas de atividades formativas, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas.

No geral, os pesquisadores, ao analisarem os currículos dos cursos de licenciaturas e Pedagogia, apontam para uma grande fragmentação e dispersão curricular que acabava caracterizando a fragilidade do ofício docente. (GATTI, 2011; LIBÂNEO, 2010). Essas fragilidades são elencadas pela percepção que os estudantes aprendem pouco sobre o que devem ensinar, de que há pouca relação entre teoria e prática além de que não há uma concepção de currículo que seja inerente a cada curso, ou em específico, à Pedagogia:

A legislação educacional não viabilizou ao curso de pedagogia a possibilidade de cumprir com sua finalidade: a profissionalidade. Apesar da docência ser apontada como a base da formação do pedagogo o que é positivo, ao expandir a função docente, diluiu-se a especificidade do seu trabalho e o currículo persistiu em reforçar essa disparidade. (CASTANHEIRA, 2014, p, 274-275).

Nesse sentido, a formação de professores é uma preocupação e um campo de intensos questionamentos, durante todo período recente da História, já que o professor e os sistemas educacionais estão sempre sob intenso escrutínio. Apesar dessas fragilidades, outros pesquisadores ainda registram que a ideia de retirar da universidade o espaço privilegiado de formação dos professores estava atrelada a concepções tecnicistas de que o professor não precisa de um conhecimento aprofundado para *dar* aulas. “O tecnicismo dava (ou ainda dá?) a tônica à educação: os especialistas planejavam, os professores executavam e outros especialistas avaliavam.” (CANAN, 2008, p. 126). A esse retorno da valorização da técnica⁴⁰, também podemos encontrar definições que usam o conceito de neotecnicismo⁴¹. Essa lógica tecnicista ou neotecnicista pode ser verificada em muitas empresas que vendem e negociam material didático e monitoramento para redes de ensino.

Dessa forma, as políticas que entraram em ação a partir de ações do Governo Federal estavam alicerçadas nessa ideia de que qualquer um poderia ser professor na Educação Básica, segundo as concepções do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza (CANAN, 2008). A diversidade de projetos para formação de professores foi bem descrita por Brzezinski (2008, p. 3).

É bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica. [...] São elas:

⁴⁰ O tecnicismo como modelo aliado ao fordismo-taylorista tem como parâmetro de atuação o mundo da produção, organizado em unidades fabris, com muitos trabalhadores num mesmo espaço, colocados em uma estrutura verticalizada e hierarquizada, na qual a finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados em qualidade para atender a demandas homogêneas. Assim, o modelo das fábricas serviu para inspirar tendências pedagógicas que, mesmo ora privilegiando a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundamentaram no rompimento entre o pensamento e a ação (KUENZER, 1999).

⁴¹ O prefixo *neo* serve para expressar a condição de novo ao termo, entretanto, o modelo é o mesmo inserido sob bases renovadas tendo em vista de que a fábrica do século XX não é a mesma do contexto atual. O modelo característico hoje é o das empresas que trabalham com colaboradores nas quais a organização, a estrutura e o trabalho está assentado em modelos flexíveis.

ANFOPE, ANPEd, ANPAE o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação.

As políticas educacionais de formação de professores no país expressaram na sua arena de formulação legislativa as tensões permanentes desses dois campos com consequências para o desenvolvimento e o contexto atual das políticas de formação docente. As iniciativas desenvolvidas a nível federal ocultam a desigualdade entre os diferentes tipos de instituição de formação e que se dividem entre estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham, produzindo a desigualdade educacional. “A formação superior, para a grande maioria, se dará nas instituições privadas, como bolsistas, ou nos cursos a distância, em polos da UAB, nos cursos de pedagogia e cursos normais superiores, concomitante ao trabalho na educação básica”. (FREITAS, 2007, p. 1206).

A política nacional de formação a distância também levantou profundos debates sobre suas fragilidades e potencialidades. Sobre esse aspecto em particular, preferi abordá-lo no próximo ponto, onde desenvolvi as políticas de formação em nível federal.

4.1.2.1 Políticas de formação em nível federal

Para o conhecimento das políticas federais da última década, caracterizei as políticas de formação que foram desenvolvidas no Brasil e como elas têm se desdobrado. De acordo com Freitas (2007), a maneira de organização da formação de professores em nosso país seguiu o modelo de expansão do ensino superior idealizado pelos OI no âmbito das reformas neoliberais através da flexibilização da oferta de cursos e do atendimento pela EaD para atender a demanda da formação.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Decreto n. 6.094/ 2007, juntamente com Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, elaborado como um plano amplo de melhoria da qualidade da educação. O PDE era um conjunto de programas de melhorias estruturado em cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional, alfabetização e diversidade. Para cada um desses eixos, havia subprojetos atrelados.

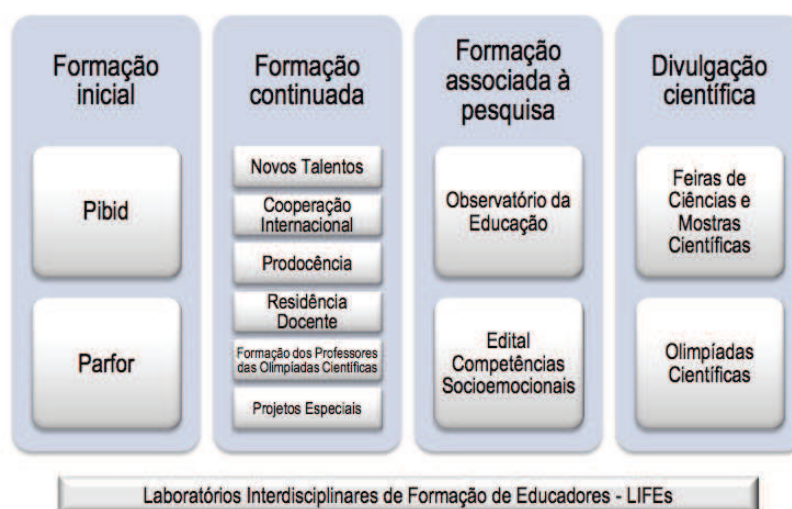
No eixo Educação Básica, as principais iniciativas eram: formação de professores por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAB, piso salarial nacional para professores, substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, criação do IDEB, ferramenta de gestão para escolas (PDE- Escola), Plano de Ações Articuladas (PAR) para estados e municípios e acesso ao mundo digital. No eixo Educação Superior, as iniciativas centravam-se: no aumento de vagas e redução da evasão através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), adoção de políticas afirmativas pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), alteração com ampliação de prazo para pagamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), ampliação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Trato apenas das iniciativas nestes dois eixos, pois são eles que compõem o foco da minha análise.

Com base no Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB da CAPES, referente período entre os anos de 2009 a 2014, três programas de formação são elencados: (1) o *Plano Nacional de Educação Básica para Formação de Docentes* - PARFOR, (2) o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* - PIBID e (3) os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFES.

O trabalho da DEB articula-se à Meta 15 do PNE que estabelece que seja assegurada “formação específica de nível superior a todos os professores da educação básica, na área de conhecimento em que atuam”. Responde, também, à Meta 16 que determina formar, “em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. (DEB - CAPES, 2014, p. 1).

Os princípios elencados pela DEB-Capes para formação são: (a) excelência, (b) equidade; (c) integração (d) compartilhamento e (e) transformação que representam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino. E as linhas de ação: (1) formação inicial; (2) formação continuada e extensão, (3) formação associada à pesquisa e (4) divulgação científica, conforme a figura abaixo.

Figura 1 - Linhas de ação da DEB



FONTE: DEB – CAPES, 2014, p. 15.

A partir das linhas de ação da figura dos programas desenvolvidos pela DEB panorama, realizei a descrição da criação da UAB, que viabilizou e depreendeu os principais programas de formação da CAPES-MEC.

4.1.2.1 A EaD e a Universidade Aberta do Brasil

Em 2001, o Plano Nacional de Educação proposto pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), discorreu sobre a importância da EaD nas políticas educacionais e estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação. Para atender a essas novas demandas da formação de professores, o plano deu ênfase à política de EaD para o aumento da oferta de cursos em nível superior a distância bem como a necessidade de apoio financeiro à pesquisa sobre EaD. (GATTI; BARRETO, 2009). Essa orientação atendia às recomendações da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO, 1998), que advogava que as dificuldades de acesso à educação podiam ser equacionadas mediante a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Em 1998, os cursos a distância começaram a ser orientados e credenciados pelo MEC, sendo a legislação alterada posteriormente em 2005 pelo Decreto nº 5.622/2005. A lei determinou que os cursos em EaD deveriam conter a mesma carga horária que os cursos presenciais. Entre os aspectos importantes do decreto,

destacavam-se: estabelecimento e preponderância da avaliação presencial de alunos em relação às avaliações a distância; maior explicitação de critérios para credenciamento institucional, sobretudo no que se refere aos polos descentralizados de apoio ao aluno; mecanismos para evitar abusos; permissão para o estabelecimento de regime de colaboração entre conselhos estaduais, CNE e diferentes esferas administrativas; previsão de atendimento a pessoas com deficiência; institucionalização de documento oficial com referenciais de qualidade. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

A *Universidade Aberta do Brasil - UAB* foi instituída por meio do Decreto nº 5.800/2006, com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD). A UAB é um sistema que promove a articulação entre universidades públicas e os três níveis governamentais: federal, estadual e municipal com foco nos municípios com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) e com baixo Ibeb para atendimento prioritário da formação inicial, conforme portal da Capes⁴². Para Silva (2011), a formação realizada por meio da UAB deve ser compreendida como medida paliativa voltada à administração da crise do capital e como propulsora da precarização do trabalho. Nesse sentido, a formação na modalidade EaD cumpre a meta de democratização de ensino superior, entretanto alinhada ao cumprimento de metas do programa Educação para Todos e a empregabilidade da força de trabalho.

Para oferecer os cursos de formação, a UAB trabalha com estados e municípios, nos quais são criados polos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas presenciais, com o atendimento de orientadores de estudo, tutores e professores vinculados às instituições de ensino superior, com acesso a toda estrutura dessas instituições.

4.1.2.1.2 O PROUNI

O Programa Universidade para Todos – PROUNI é um programa que oferece bolsa de estudos integrais e parciais (50%) em instituições de ensino superior privadas para estudantes de baixa renda. O programa foi instituído pela Lei 11.096/2005 e não

⁴² Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em: 03 abr. 2018.

foi pensado como uma ação articulada para formação de professores, já que, para isso, há os cursos de bacharelado.

Para concorrer às bolsas do Programa, os estudantes devem preencher pelo menos um dos requisitos: (a) ter cursado ensino médio completo em escola pública; (b) ter cursado o ensino médio completo em escola privada, com bolsista integral da própria escola; (c) ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; (d) ser pessoa com deficiência; (e) ser professor da rede pública, em efetivo exercício na Educação Básica para concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Para concorrer à bolsa integral, o critério é ter renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa. Já para concorrer à bolsa de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), cerca de 37% das bolsas do PROUNI eram ofertadas para as licenciaturas. No entanto, as autoras registram que não encontraram dados sobre o aproveitamento das bolsas e as conclusões de cursos.

A crítica comum ao PROUNI refere-se ao investimento público que é colocado nas instituições privadas, as quais muitas vezes não apresentam um trabalho referenciado. Além disso, a fiscalização das instituições que recebem as bolsas do PROUNI e a própria utilização dessas bolsas são questionáveis.

4.1.2.3 O PARFOR

O Plano Nacional de Educação Básica para Formação de Docentes (PARFOR) foi criado em 2009 e instituído pelo Decreto 6577/2009, ocorrendo em regime de colaboração com os demais entes federados. O PARFOR foi ligado à demanda dos estados e municípios realizada através do PAR cujo apoio técnico deveria ser dado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Para atender a essa demanda, a CAPES obteve a ampliação do seu papel, passando a subsidiar as ações do MEC. Dessa maneira, o PARFOR tem relação com três instâncias: entes federados, CAPES e Instituições de Educação Superior (IES). Através da UAB, a utilização da EaD foi equiparada à modalidade dos cursos presenciais, de forma que estabeleceu uma equivalência de diplomas e certificados na Educação Superior. O pressuposto do Governo Federal era de que a EaD tinha

alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente, estimada, em 2002, em 875 mil vagas no ensino superior. (GATTI; BARRETTO, 2009).

No mesmo ano da instituição do PARFOR, ocorreu a transferência para a Diretoria de Educação a Distância da Capes da operacionalização do sistema UAB.

A UAB passa a representar um sistema nacional de EaD que termina por padronizar a oferta e consolidar um modelo de educação em que a equipe docente é concebida como composta de professores e tutores que recebem bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para realizar o seu trabalho. Há professores que planejam e preparam os conteúdos dos cursos e aqueles que os ministram, e há tutores a distância, que atuam próximo aos professores nas IESs, e tutores presenciais, que atuam junto aos alunos nos polos regionais (Resolução CD/FNDE no 26/2009). (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 53).

Na perspectiva acima, pode-se ver, novamente, a presença das ideias do neotecnicismo e do ensino superior como mercadoria lucrativa no promissor mercado da educação. Essa proposta auxilia na precarização do trabalho docente, na medida em que prioriza o trabalho de tutores ao invés de professores.

O PARFOR oferece as seguintes formações: cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Para o acompanhamento do PARFOR, a CAPES, os estados e as IES parceiras participantes fazem a proposta de cursos para atender às carências regionais em áreas estratégicas, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente⁴³. Com a intencionalidade de conhecer a demanda por formação foi criada a Plataforma Freire, pela qual os professores das redes públicas

⁴³ Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente integram a Política Nacional de Formação e devem ser constituídos por meio de ações e programas específicos do MEC. Os Fóruns são órgãos colegiados com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Entre as suas atribuições, estão: elaborar e acompanhar planos estratégicos a partir das necessidades de formação das redes públicas; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado. O Fórum Estadual é presidido pelo secretário de estado da Educação, pelos representantes dos órgãos gestores das três instâncias de governo: MEC, secretarias estaduais e municipais de Educação – estas por intermédio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – e seus respectivos conselhos estaduais e municipais de Educação; das IPESs com sede no estado; dos profissionais do magistério, por indicação de sua entidade de classe, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e, quando houver, do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Pública. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 54).

se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Assim, mesmo que a orientação do MEC para que a licenciatura em Pedagogia seja ofertada de forma presencial, a política de formação parece, na prática, ser reorientada para oferta, via EaD, por meio da UAB. Conforme os dados apresentados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL. MEC. INEP, 2010), a maioria dos cursos de formação de professores (64%) está em universidades públicas ou privadas com expansão da modalidade a distância.

Quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de pedagogia e 53% das matrículas nas demais licenciaturas. Outro dado a destacar é que, enquanto 71% dos cursos de bacharelado são presenciais, 50% dos cursos de licenciatura são ofertados na modalidade a distância. Os dados mostram uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Estas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 102).

A UAB torna-se o principal instrumento de execução das políticas de formação junto com o REUNI, o que leva ao questionamento “se, de fato, eles estão sendo objeto de oferta pública por intermédio do governo federal, em proporções significativas nessa última modalidade”. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 70).

Referente aos cursos ofertados pelo PARFOR/UAB, segundo levantamento de Gatti, Barreto e André (2011), predominavam os cursos de formação inicial em nível superior – licenciaturas de caráter emergencial, que representavam 43,2% do total da oferta. A maior oferta de cursos de formação inicial concentrou-se na região Nordeste: com quase 50% do total dos cursos de licenciatura do país seguida pela região Sudeste com um índice aproximado de 20% dos cursos.

A discussão sobre a utilização e ampliação da EaD como política de formação no Brasil e da utilização das TICs podem ser uma chave de leitura para oferta de formação a custos reduzidos. “Introduz os *tutores, mediadores da formação*, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior”. (FREITAS, 2007, p. 1209). Assim, a autora reforça que a EaD, na forma como tem sido utilizada, foca no caráter continuado e compensatório de políticas e altera os fins da formação docente.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Giolo (2008) defende que o processo de formação docente, especialmente em Pedagogia, deve ser realizado em sala de aula. A sala de aula é o lugar que privilegia a cultura do ensinar e aprender, indispensável à prática docente. Barreto (2008, 2010, 2012) analisa as estratégias de regulação para expansão da formação de professores e os modos como as tecnologias da informação e comunicação - TICs são utilizadas nas políticas entendidas como maneira de indução à performatividade num mercado educacional transformado em *commodities*. Barreto (2012) defende um uso contra-hegemônico das TICs, reconhecendo que essas podem auxiliar no processo de ensinar e aprender, mas em propostas diferentes das quais estão sendo implementadas na atualidade, para isso é preciso pensar um caminho alternativo para pensar as tecnologias, repensando os sentidos da formação e do trabalho docente.

Outra crítica aos programas federais é que a estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, eram concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade questionável, ou em programas de formação nos polos municipais da UAB, intensificando o reforço das IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. (FREITAS, 2007). De forma semelhante, Oliveira e Feldfeber (2015) reconhecem que o PROUNI e o FIES se mostram políticas contraditórias à medida em que oferecem subvenção pública para estudantes em vulnerabilidade social, porém pautados, pelo raciocínio do ensino superior privado e voltados para as demandas desse setor.

Paralelamente, Oliveira e Feldfeber (2015) fazem a seguinte avaliação do PARFOR:

O PARFOR – criado a partir do Decreto 6577/2009 e que tem promovido uma mudança considerável na formação e titulação dos docentes em exercício nas redes de educação básica por todo país. Como política pública no período assinalado, o PARFOR pode ser mencionado como um dos principais programas para professores desenvolvidos pelo MEC [...]. O PARFOR tem promovido, assim, um salto significativo no perfil destes profissionais ao dar a oportunidade de formação inicial no nível superior (cursos de graduação) aos que estão exercendo a profissão sem habilitação compatível. (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2015, p. 25).

Se por um lado as críticas ressaltam os aspectos de que as políticas de formação se assemelham cada vez mais ao mercado, por outro, há um reconhecimento dos avanços que refletem uma equalização no direito à educação das

classes menos privilegiadas. Os dados consolidados do PARFOR no período 2009-2014 formam:

Tabela 1 – Dados PARFOR 2014

PARFOR	
Turmas implantadas até 2014	2.428
Turmas finalizadas	590
Turmas concluídas	496
Turmas em andamento em 2015	1.342
Cursando	51.008
Desvinculados	14.807
Falecidos	63
Trancados	1.074
Transferidos	5
Formados	12.103
Matriculados	79.060
Instituições participantes	99
Municípios com turmas implantadas	451
Municípios com professores matriculados	3.294

Fonte: DEB/CAPES, 2014

A questão que fica é que mesmo diante desse avanço na oferta da formação, as análises comprovam que essas políticas ainda estão sob parâmetros que acomodam as antigas divisões históricas da sociedade brasileira. Essa problemática tem sido exaustivamente debatida, no sentido de que a formação inicial precisa se consolidar sob fortes bases de maneira a garantir a articulação entre os diferentes saberes necessários à docência.

4.1.2.1.4 O PIBID

O *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID* é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores que iniciou no ano de 2009 para instituições federais e estaduais e que foi ampliado, pelo Edital CAPES nº 18/2010, para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. O objetivo do programa foi oferecer aos estudantes de licenciatura uma aproximação ao campo de trabalho da escola pública. O programa concede bolsas a estudantes de licenciatura por meio de instituições de educação superior (IES), em parceria com as redes de ensino. Um grande diferencial

desse programa é que os estudantes são acompanhados por um professor da escola pública e por um docente da instituição de educação superior participante do programa. Dessa maneira, os estudantes/bolsistas não atuam como responsáveis pela sala de aula, mas como estudantes em processo de formação. Toda a proposta, assim, baseia-se na ideia da formação reflexiva entre a teoria e a prática.

O PIBID é avaliado como um Programa com impacto extremamente positivo, tanto pela comunidade de pesquisadores como pelos estudantes, pelo seu viés formativo. Romagnolli, Souza e Marques (2014, p. 4-5) registram:

Ao levar em consideração a relação da teoria e pratica na formação do educando que ambas são necessárias em qualquer área e deve ser quebrada a dicotomia entre elas, como entidades separadas, mais como um modelo que precisa interagir visando um melhor desenvolvimento. No momento que o aluno de graduação é inserido no espaço escolar, principalmente no PIBID que é trabalhado de forma mais intensa, passa a se relacionar e compreender aquele cotidiano e com as diversas situações decorrentes do processo natural escolar, esse estudante passar a ter uma experiência mais sólida, que na maioria das vezes aconteceria só na prática do professor após a sua inserção no mercado de trabalho.

Essas experiências positivas do PIBID foram apresentadas por outros autores como: Soczek (2011), Ambrosetti et. al. (2013), Neitzel, Ferreira e Costa (2013), Gomes e Souza (2016), Canan (2012) entre outros.

Os dados do PIBID referentes a 2014 foram:

Tabela 2 – PIBID 2014

PIBID	
Total de bolsas concedidas	90.254
Bolsistas de iniciação à docência	72.845
Coordenadores	5.692
Supervisores	11.717
IES participantes	283
Campi	854
Subprojetos	2.997
Escolas	6.055

Fonte: DEB/CAPES, 2014

Nos textos consultados, o PIBID tem sido apontado como um Programa com grande potência e que desperta o interesse tanto das instituições como dos estudantes para sua adesão. Neitzel, Ferreira e Costa (2013), analisando os dados do Programa na Univale (SC), registram que com o PIBID houve um resgate da função

da escola, na qual o estudante passa a vê-la como oportunidade de realização profissional. “Os futuros professores aprendem que os problemas podem deflagrar ações criadoras e criativas, e que a universidade problematiza situações educativas concretas”. (p.119).

A formação de professores analisada por meio da política de formação federal em parceria com os entes federados centra seu foco de atuação na ampliação da escolarização, elemento importante na sociedade do conhecimento e que auxilia na produção de um professor que se adeque às novas exigências, de forma ambígua ou ambivalente. Se por um lado há políticas como o PIBID, centradas na formação reflexiva e comprometida com a articulação entre os diversos saberes da docência, por outro, há a anuência e incentivo à precarização do trabalho docente, como por exemplo, através da utilização do trabalho de tutores ao invés de professores no ensino superior. Além disso, autores como Pino (2006); Tonácio (2009); Libâneo (2006); Ferreira (2006); Brzezinski (2007), Castro (2007a, 2007b), Weber (2007); Kuenzer e Rodrigues (2007); Scheibe, (2007); Machado e Maia (2007) têm problematizado o sentido da formação de professores para a escola básica que extrapole as funções da sala de aula, desenvolvendo também aspectos relacionados à gestão escolar na perspectiva de um *superprofessor*.

As disputas no campo de formação de professores estão ligadas, como já destaquei, aos distintos projetos societários que se desdobram no bojo da contemporaneidade. Nesse contexto, o professor é o instrumento que garante o combustível na economia do conhecimento⁴⁴.

Em cada parte dos embates e enfrentamentos no campo da formação de professores, tanto políticos como na legislação, foi importante a análise do Ciclo de Políticas, nos quais os agentes que encenam a política, bem como os contextos, entram em disputa, o que muitas vezes resulta em mudanças nas políticas em educação.

Dois relatórios encomendados pela UNESCO expõem de uma forma bastante ampla as fragilidades das políticas de formação e carreira docente no Brasil: (1) *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009) e (2) *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (2011). Esses relatórios serviram de base para o estudo e descrição

⁴⁴ Sobre a economia do conhecimento, abordarei com mais ênfase no capítulo 5, ponto 5.3 deste trabalho.

das políticas para professores. Os dois documentos também foram considerados como citações e referências em muitos artigos da área. Por isso, registro algumas considerações sobre estes documentos que não são neutros, mas estão sujeitos aos mesmos processos de escrita de qualquer texto e/ou política.

O primeiro relatório, *Professores do Brasil* (2009), organizado por Gatti e Barreto, aborda o cenário da profissão docente no país, analisando o lugar dos professores na estrutura de empregos, as características demográficas, de escolaridade, posição socioeconômica e demandas de formação. Analisa os marcos legais dos cursos de formação de professores, a formação inicial por meio das licenciaturas presenciais, as licenciaturas a distância, os currículos das instituições de formação, as características dos estudantes das licenciaturas, as modalidades especiais de formação de professores, a formação continuada e a carreira docente. O relatório apresenta os professores, com base na tese de Tardiff e Lessard, (2005 *apud* GATTI; BARRETO, 2009) como um dos grupos ocupacionais mais importantes e uma das peças chaves da economia das sociedades modernas. Esta, como as demais partes do relatório, apresenta uma afinidade com as ideias dos documentos do BM, quando analisados nesta tese. Não argumento uma linearidade ou intencionalidade das autoras, mas que alguns elementos argumentativos do BM, quanto à formação de professores, encontram eco neste relatório. Assim, aspectos que devem ser analisados dentro das características da sociedade brasileira tendo em vista a escolarização tardia de grande parte da população entre outras questões, acabam servindo de munição para argumentos sobre políticas de culpabilização de apenas alguns dos termos da equação. Com a mesma preocupação de compreender o desenvolvimento da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) reforça o cenário preocupante a respeito da formação de professores, e para a autora, só uma verdadeira revolução dos currículos e dos estágios que acontecem nas universidades poderiam alterar o campo. Neste artigo, a autora expõe sua grande preocupação com as disciplinas que contemplam as questões específicas de ensino ou da prática de ensino, que não são articuladas adequadamente à formação de professores nas universidades.

O segundo relatório, *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (2011), organizado por Gatti, Barreto e André, apresenta a perspectiva das políticas voltadas à formação e à carreira docente. Sem entrar nas questões específicas do relatório, alguns termos chamam novamente a atenção pela semelhança com os termos utilizados pelo BM, como por exemplo: atratividade da carreira, avaliação docente,

responsabilização. Entendo que o relatório serve como fonte de determinadas informações, que posteriormente podem ser utilizadas de maneira descontextualizada. Entretanto, a arena de formulação dos documentos acaba por criar um recorte de fatores isolados que fornecem uma narrativa ou discurso a favor de determinadas ideias.

Não há dúvidas de que a formação e a carreira docente no Brasil apresentam uma realidade extremamente complexa e que precisam ser trabalhadas, discutidas e problematizadas, porém questiono o uso que faz de determinadas informações sem o quadro ou a moldura que é fundamental para essa compreensão complexa.

Em termos de políticas de formação docente, a ideia presente é equacionar o problema da formação para elevar os níveis da qualidade da oferta educacional, geralmente atrelados ao desenvolvimento econômico conforme argumenta o BM.

Em entrevista à UNIVESP, disponível no canal YouTube⁴⁵, Guiomar Nano de Mello⁴⁶ e Bernadete Gatti discorrem sobre o relatório do BM, intitulado *Professores Excelentes*. Nesta entrevista, as pesquisadoras apresentam suas impressões na perspectiva de alinhamento às ideias do Banco, argumentando a favor das suas propostas. Canan (2008) registrou, em tese de doutorado, que as ideias de Guiomar, conselheiro do CNE, tinham forte identidade nos parâmetros orientadores das políticas tanto sugeridas pelo Banco Mundial, como pela CEPAL.

Assim, os dois relatórios da UNESCO são interessantes pela análise abrangente sobre as temáticas da formação e da carreira de professores no Brasil. Contudo, os relatórios precisam ser lidos de forma a não absolutizar os dados apresentados, mas de maneira a tomá-los como fonte para outras análises e pesquisas.

Em 2017, sob o governo de Michel Temer, o MEC lança a Política Nacional de Formação de Professores com a novidade do *Projeto Residência Pedagógica*, colocando-o como a serviço do processo de modernização do PIBID. Por isso, no próximo ponto, centrarei meus esforços na descrição das políticas recentes do MEC-CAPES.

⁴⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O8qbNyC_z6Q&t=40s. Acesso em: 02 set.2018.

⁴⁶ Guiomar Nano de Mello foi uma das referências na discussão e defesa de que os professores de pedagogia deveriam ser formados por IES. Escreveu um artigo com o título: *Formação inicial de professores da educação básica: uma (re)visão radical* (2000) fazendo uma defesa incondicional dessa modalidade para o desenvolvimento da formação dos professores.

4.1.2.1.5 Nova Política Nacional de Formação de Professores

A Nova Política Nacional de Formação de Professores foi lançada no dia do professor, em 15 outubro de 2017, e organizada, nas palavras do diretor de Educação a Distância da CAPES, Carlos Lenuzza, diante da seguinte premissa:

A política compreende que a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor. Entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem o maior peso na determinação do desempenho dos alunos. (CAPES, 2017).

Essa explicação é a mesma utilizada pelo documento “Professores Excelentes”, de que a qualidade da educação depende da qualidade do professor: “com simplicidade elegante, este livro argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores”. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xi).

O foco da nova política está na adequação da formação a área de atuação dos professores e, para isso, a CAPES-MEC pretende oferecer cursos de 2^a licenciatura para professores por meio da UAB que, diferente do PARFOR, busca formar profissionais de outras áreas oferecendo a capacitação pedagógica, conforme o Diretor da CAPES.

A nova política diz respeito à criação de uma Base Nacional Docente e advoga a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica por meio, por exemplo da Residência Pedagógica.

A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino. (CAPES, 2018).

A residência pedagógica tem sido compreendida pelas entidades de formação como uma maneira de utilização de mão de obra barata, conforme reportagem de Leonardo Valle (2017) para o Instituto Net-Claro-Embratel. O Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid (Forpibid) se manifestou afirmando que a mudança é um desserviço para a formação e que retoma princípios de desprofissionalização da carreira no sentido de que a ideia parece ser o uso de alunos como mão de obra

barata onde o governo não dispõe de professores. O coordenador do Forpibid, Nilson Cardoso, enfatizou que “o modelo defendido pela atual secretária-executiva do MEC, Maria Helena Castro, inspirou-se na sua experiência no Programa Residência Educacional, do estado de São Paulo, de 2012”. (VALLE, 2017).

A apresentação o Programa de Residência Pedagógica afirma o seu caráter de desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes das licenciaturas:

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (CAPES, 2018).

Para ANFOPE, nas palavras da presidenta Helena de Freitas, o cerne da mudança é o entendimento, pelo MEC, de que a formação do professor possui muita teoria e pouca prática. “Aumentar a hora-estágio sem abrir mão da teoria, que é importante, sempre foi pedido. Contudo, exige mais docentes para orientar alunos, o que tem custos. A maioria dos professores é formada pela iniciativa privada e via EaD, instituições que rechaçam a ideia de investimento”. (VALLE, 2017). Nesse sentido, a ANPEd também se pronunciou dizendo que a ideia da residência pedagógica não era essa e sim, de um acompanhamento posterior a formação como ocorre na área da saúde, segundo Miriam Fábria Alves, 1ª secretária da Associação. Para Alves a modernização seria a ampliação do PIBID. A reportagem termina com a seguinte nota:

De acordo com a Capes, a cidade de São Paulo será o piloto do projeto de Residência Pedagógica. Uma comissão formada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, o Instituto Ayrton Senna e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) possuem 90 dias para enviar ao MEC o projeto que atenderá os futuros residentes. (VALLE, 2017).

Na nota final, podemos ver que na arena de influência estão presentes outras instituições além do Governo Federal e das Universidades, como o Instituto Ayrton Senna. Por esse fato, os argumentos acima são considerados ainda mais consistentes pelas intencionalidades de um instituto privado na definição e/ou execução de uma

política pública em educação. Apesar de não estar explicada como ocorrerá a atuação do Instituto Ayrton Senna, já podemos inferir que a sua participação não ocorre só pelo seu trabalho social.

A fala da secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, durante a apresentação da política de formação, reforça as teses defendidas pelos documentos do BM:

Todas as pesquisas nacionais e internacionais indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação. (MEC, 2017).

O professor é colocado como responsável final da aprendizagem do estudante e está acima de qualquer outra questão, segundo a citação da secretária do MEC e em extrema consonância com as propostas dos OI e do BM para as políticas de formação e de carreira docente.

Além da residência pedagógica, o MEC ainda pretende implementar uma Base Nacional de Formação Docente para orientar o currículo dos cursos de formação de professores no país. Segundo o site do Ministério da Educação, a Base será construída com a colaboração dos entes federados, do CNE e da consulta pública a especialistas e educadores do Brasil.

A julgar pela forma como foi realizada a consulta pública da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na sua última versão, organizada pelos mesmos gestores que estão no MEC e no CNE hoje, já se pode imaginar o tipo de consulta que pode ser realizado. Prova da falta de diálogo entre o MEC e as entidades educacionais são as várias manifestações diante do texto. A ANPEd, em abril de 2017, problematizou o método utilizado na 3ª versão da BNCC, que desvalorizou as comunidades escolares em detrimento de especialistas além de apresentar um conjunto de questões críticas e implicações diante da aprovação da BNCC. Em nota de 5 de dezembro, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES⁴⁷ E FORUMDIR⁴⁸ encaminham ofício ao CNE, solicitando explicações e respostas sobre as contribuições das audiências públicas realizadas sobre a BNCC e pedindo que a matéria fosse melhor discutida

⁴⁷ Centro de Estudos Educação e Sociedade.

⁴⁸ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

tendo em vista a previsão de votação da matéria para aquela semana que acabou sendo confirmada. A utilização da BNCC serve de exemplo da forma como o MEC tem dialogado com as entidades e sociedade no último período.

Por fim, a *Nova Política de Formação*, lançada em 2017, prevê uma flexibilização dos critérios do PROUNI para o preenchimento de vagas ociosas nos cursos de licenciatura.

4.2 TRABALHO E CARREIRA DOCENTE

Os temas referentes ao trabalho e a carreira docente na Educação Básica têm sido estudados por variados grupos de pesquisadores, sob prismas diversos. Optei em organizar as categorias de trabalho e carreira por compreendê-los de forma articulada de tal maneira que o trabalho incide sobre a carreira e vice-versa.

4.2.1 Especificidades do trabalho docente

É fato que este é um tempo de mudanças rápidas, que provoca alterações no trabalho do professor diante de questões diversas e por múltiplos fatores. Essas mudanças são problematizadas pela sociedade em geral e pelos formuladores de políticas que colocam os professores e seu trabalho como foco.

Os professores são alvos ou estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais. As críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais. (LÜDKE E BOING, 2007, p. 1188).

A centralidade do trabalho docente impõe formas de indução as novas exigências do capitalismo em seu estágio flexível, bem como do desenvolvimento de uma *performance* que trazem consequências na organização e estrutura da carreira.

O trabalho docente tem uma especificidade que concerne à profissão frente a outras ocupações dado seu alto grau de subjetividade e por não poder ser medido. (FERREIRA; HYPOLITO, 2010). As dificuldades do cenário atual se colocam para o professor de modo que este precisa, além de conhecer e dominar os conteúdos da sua área, utilizar diferentes metodologias de ensino, entender de questões de aprendizagem, além de aspectos sociais, cognitivos e afetivos, e lidar com as diferenças de cada sujeito, só para iniciar a conversa. Cabe ainda ao professor lidar

com todos os aspectos que perpassam o contexto de cada realidade escolar, da gestão da escola e das Secretarias de Educação, da formação continuada e de todas as demais questões que chegam até a sala de aula e a escola. Todas essas características da profissão têm promovido uma intensificação do trabalho do professor, que acaba sobrecarregado com muitas urgências causando um adoecimento coletivo da categoria.

Duarte (2010), em um levantamento quantitativo concernente às produções acadêmicas em 467 trabalhos, elencou que o trabalho docente não pode ser considerado somente como o trabalho vinculado e executado em sala de aula, pois deve ser inserido ao lado deste, todo o trabalho relacionado com as tarefas desenvolvidas pelo professor como planejamento, elaboração de propostas, gestão da escola, entre outros.

Essas exigências de mudanças ocorridas na profissão são analisadas sob uma perspectiva de precarização, intensificação, autointensificação do trabalho docente e regulação do trabalho do professor. (AUGUSTO, 2005).

Oliveira (2005, 2006 e 2007), numa perspectiva de abrangência latino-americana, registra que as políticas educacionais da região têm alterado as relações entre os trabalhadores docentes e a escola. Na esteira dessa nova reorganização, há uma descentralização administrativa, financeira e pedagógica que, ao mesmo tempo em que proporciona flexibilidade e autonomia, traz consigo atividades de responsabilização que promovem intensificação e autointensificação do trabalho docente. Outros estudos também apontam, através de análises qualitativas, a intensificação do trabalho dos docentes, como é o caso dos estudos de Garcia e Anadon, (2009), Assunção e Oliveira (2009), Ramos (2012), Penna (2012), Nogueira (2012) e Santos (2013), nos quais as relações de acúmulo e intensificação ficam bem explícitas a partir da precarização, baixos salários, novas reconfigurações do currículo e do ensino e de políticas com foco nos resultados.

Dessa forma, fica evidente que a constituição da profissão docente no Brasil, de acordo com as vertentes pedagógica, humanista e sociológica, apresenta problemas e ambiguidades entre a profissionalização e a proletarização na construção de uma identidade docente. (OLIVEIRA, 2010b). Segundo Tardif (2013), a profissionalização docente, tematizada desde os anos 1980, mesmo depois de 30 anos, ainda não se concretizou e muitos são os obstáculos para consolidar uma política de valorização profissional do magistério.

As competências para o trabalho do professor são estimuladas e disseminadas por meio de forte regulação por vários atores da sociedade. Essa interferência pode ser nomeada, segundo Vieira, Hypolito e Duarte (2009) como *regulação conservadora*, compreendida como responsável pela fabricação de identidades profissionais que estabelecem um quadro de condutas consideradas legítimas no processo educativo. A regulação do trabalho docente também ocorre por meio do currículo escolar, pois as políticas curriculares desenvolvidas no contexto da globalização e do neoliberalismo produzem efeitos no currículo, na gestão e no trabalho dos professores que ocorrem, sobretudo, através das estratégias de avaliação. (HYPOLITO, 2010).

A partir da instituição de políticas de regulação, surgem programas e políticas de responsabilização, “nas quais o trabalho docente é avaliado pelo sucesso ou fracasso da escola pública”. (FERNANDES, SCAFF e OLIVEIRA, 2013, p. 327). A avaliação e a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais tem como eixo instituir novos modos de governar a educação. “Nas estratégias de Organizações Multilaterais para educação, o resultado não é fim, mas meio para quebrar a isonomia salarial e instituir novas formas de gestão de professores” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 127). Corroboram com essa estratégia a mudança da ideia da escola como promotora de igualdade (que foi deslocada para o conceito de equidade, segundo o qual o referencial de justiça passa a ser o reconhecimento das desigualdades).

Como efeito da responsabilização e desvalorização do trabalho docente, estão em alta as propostas que defendem a necessidade da avaliação dos professores. Shiroma e Schneider (2008, 2011) em um levantamento histórico sobre a justificativa para o surgimento de políticas de avaliação e certificação de professores, expõem a interferência dos Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial, na disseminação e execução de tais políticas:

Para fazer a apologia da certificação, os Organismos Multilaterais, governos e gestores ressaltam a qualidade do professor e da educação e a eficiência na aprendizagem. Entretanto, ocultam os aspectos políticos de controle e racionalização subjacentes a esse processo. Associada à noção de *accountability*, a certificação é mais uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas. É uma medida anunciada para melhorar a qualidade do ensino, mas, contraditoriamente, pode produzir o seu oposto, na medida em que instaura insegurança, competição entre os professores e entre as escolas, instabilidade, segmentação dos docentes, ranqueamento, avaliação

meritocrática, divisão da categoria, dificuldade de organização de movimentos de resistência e desarticulação de sindicatos e de ações coletivas de associações de classe. (SHIROMA e SCHNEIDER, 2008, p. 46).

Podemos perceber que as políticas de avaliação e certificação, apesar da roupagem de garantia de qualidade, trazem no seu âmago desdobramentos profundos para o trabalho e o trabalhador docente.

Por todas as relações de causa e consequência que levantei, argumento que não é possível separar trabalho e carreira, assim como é necessário um olhar diferenciado sobre a atividade e os saberes da profissão docente que são muito próprias e difíceis de serem comparadas com outras profissões.

Cabe ainda reforçar que as características próprias do trabalho têm levado os professores a um forte adoecimento e/ou mal-estar, no qual as características dos afastamentos estão principalmente ancoradas nas questões de ordem mental em detrimento do físico. Essa característica é um aspecto importante para compreender a complexidade do trabalho do professor na contemporaneidade. Além disso, a profissão docente foi considerada pela Organização Mundial do Trabalho, como uma das mais estressantes, com forte incidência de elementos que conduzem à *Síndrome de Burnout*, independente dos níveis de ensino. (SOUZA; LEITE, 2011).

4.2.2 Aspectos da organização da carreira docente no Brasil e salários

Diante das questões já apresentadas que tornam o trabalho docente cada vez mais desafiador, entrarei nos aspectos da organização da carreira docente.

Gatti, Barreto e André (2011) argumentam que, diante das especificidades do trabalho do professor, a carreira e a remuneração precisam ser olhadas de maneira diferente de outras categorias. Outro argumento importante é que sem o professor da Educação Básica não haveria como formar qualquer outra categoria de profissionais. Assim, as autoras demonstram que a maioria dos professores da Educação Básica estão nas redes públicas de ensino, o que faz emergir a temática do financiamento público para educação.

No que concerne ao primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) e no que se refere ao trabalho e a carreira docente, as políticas anunciadas não foram materializadas.

No que diz respeito às *condições de trabalho, salários e carreira*, não há política para seu enfrentamento e superação, em especial as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) quanto à implementação gradativa da escola integral, a diminuição do número de crianças por sala de aula no ensino fundamental, o cumprimento da relação adulto-criança nos espaços de educação infantil, a implementação do piso salarial nacional, a implantação gradativa da jornada única, com a concentração do professor em apenas uma escola, e jornada compatível com as responsabilidades e os desafios que a sociedade e as necessidades de formação humana lhe colocam. As diretrizes para a *carreira*, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Re- solução CNE/CEB n. 03/97), tampouco conseguem ser materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem. (FREITAS, 2007, p. 1205).

Diante da paralisia das ações previstas no primeiro PNE, entidades ligadas à área, desde que o segundo Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) esteve em tramitação, defenderam a necessidade de um aumento do financiamento através de uma parcela maior do PIB (Produto Interno Bruto) para educação. Essa foi uma questão muito debatida até a aprovação do segundo PNE. Inicialmente, a proposta é que fossem destinados 7% do PIB até o último ano de vigência do Plano.

“Em 2010, segundo dados do Inep, o investimento total era de 5,8% e o investimento direto, de 5,1% do PIB. Isto é, o esforço proposto seria de pouco mais de 1% do PIB, em dez anos”. (BRASIL, 2014, p. 20). Essa constatação levou a Campanha Nacional pelo Direito à Educação a lançar uma nota problematizando a situação, em 2011, com o título: “Por que 7% do PIB para educação é pouco?” Após muitas discussões, em 26 de julho de 2012, a comissão redatora do PNE aprovou os 10% do PIB inseridos na meta 20.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 84).

A aprovação do PNE para o decênio 2014-2024 foi reconhecida como uma vitória da sociedade brasileira ao garantir o investimento de 10 % do PIB na meta 20, juntamente com custo aluno qualidade⁴⁹ (CAQ).

⁴⁹ O CAQ foi criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e está vinculado ao CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial). O CAQi é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas para que estes equipamentos garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), entre outras leis. O CAQi leva em conta as condições como tamanho das turmas, formação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura

Anterior ao PNE, foi instituída a Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério da educação básica. Diante da lei, vários Estados recorreram da homologação justificando não terem recursos para o pagamento do piso estipulado. Nesse sentido, Fernandes e Rodrigues (2010) evidenciaram dificuldades na manutenção do pacto federativo, tendo em vista que vários governos estaduais recorreram judicialmente, a fim de não cumprirem com a legislação, argumentando que ela era inviável financeiramente. Diante disso, a União, através de instrumentos normativos, buscou formas de auxiliar os estados por meio da complementação ao Fundeb, para integralização do pagamento do Piso. Entretanto, os estados e municípios alegaram que mesmo com esse complemento, o valor ainda era insuficiente. Essas medidas da União analisadas por Fernandes (2013) criam um quadro de indefinições que transfere medidas de um ente federado para outro sem a devida contrapartida de recursos, de acordo com o estudo técnico a seguir.

Um estudo técnico realizado sobre o “Impacto da Lei do piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica nas finanças municipais” (CNM, 2009) constata que, ao se considerar os “5.563 municípios brasileiros, apenas 2,3% reuniram condições para solicitar recursos complementares da União para pagamento do piso, sem considerar um quarto requisito, o da gestão plena dos recursos da educação” (idem, *ibid.*, p. 40). Quando considerado o quesito mencionado, apenas “0,5% dos municípios brasileiros estariam dentro dos critérios para receber os recursos federais para complementação do piso” (*ibid.*). Diante disso, em 2011, a Confederação Nacional de Municípios informou que: “Os recursos do Fundeb não estão sendo suficientes para o pagamento da folha do magistério. Em 2009, 87% dos municípios comprometeram 75% do Fundeb com a folha do magistério”. (FERNANDES, 2013, p. 1107).

Assim, a lei do piso acabou inviabilizada, apesar da conquista histórica que representou já que a colaboração federativa não estabeleceu condições reais para

adequados, e insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros, tudo para cumprir o marco legal brasileiro. Assim, o CAQi contempla as condições e os insumos materiais e humanos mínimos necessários para que os professores consigam ensinar e para que os alunos possam aprender. O CAQi é o padrão mínimo de qualidade, por isso ele recebe o “i” de inicial. Assim, o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais. Ele deveria ser estabelecido no prazo de três anos, porém sua implementação pode ocorrer até 2024. Enquanto o CAQi toma como referência para a remuneração dos profissionais a Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério e como jornada escolar dos alunos o tempo parcial (5 horas) – com exceção da creche, que é de 10 horas –, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação entende que o CAQ deve considerar, ao menos, uma jornada de 7 a 10 horas para os alunos e o piso para todos os profissionais da educação pautado no salário mínimo do Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, 2018.)

que o PSNP de fato saísse do papel. Corrobora com essa análise Brito (2015), ao enfatizar que o conceito de valorização dos professores na legislação prevê muito mais do que somente a garantia de um salário digno, mas que também prevê a profissionalização que leve a uma melhoria da qualidade da educação pública. Governos municipais e estaduais têm argumentado que, apesar de assumirem, majoritariamente, as matrículas da Educação Básica, os recursos da União não têm sido suficientes para garantir a remuneração dos docentes.

Esse tem sido o objetivo declarado dos Fundos Contábeis (Fundef e Fundeb) incluindo a exigência de elaboração de planos de carreira, a ênfase na formação docente, a definição do ingresso na carreira por concurso público, a obrigatoriedade do piso salarial profissional nacional, a necessidade de inclusão na jornada de trabalho de tempo para atividades extraclasse. (BRITO, 2015, p.10).

Apesar dos fundos contábeis estipularem como um dos seus principais objetivos a valorização do magistério, coloca-se um ponto de interrogação no formato como esses recursos são utilizados devido à forte tradição patrimonialista e privatista do Estado brasileiro e o baixo grau de mobilização da sociedade. Assim, os sindicatos e organizações têm um papel fundamental na garantia não só da valorização do magistério como também da qualidade da educação. (BRITO, 2015).

Mesmo com o não cumprimento da lei do PNSP, um debate ainda não resolvido diz respeito ao valor dos salários na sua relação com a qualidade da educação. Esse é um terreno arenoso e sem consensos, pois assim como há pesquisadores que defendem a necessidade de uma valorização salarial para que se possa alterar os padrões de qualidade educacional, também se encontra estudos estatísticos de análise macroeconômica que defendem que o gasto com melhoria dos salários não tem relação direta com a melhoria da qualidade. Esse último ponto é defendido por pesquisadores como Hanushek et al. (1999), Nascimento (2007) e Menezes Filho (2007) e encontra eco em vários nichos de políticas e da mídia. Essas duas versões sobre a remuneração dos professores entram em choque e concorrem paralelamente nos argumentos em torno do tema. Gatti, Barreto e André (2011), ao referirem sobre os dados estatísticos e a remuneração, argumentam que:

Cabe perguntar até que ponto a significância estatística, probabilística, portanto, é realmente aderente a uma significância social, com suas condições complexas e extremamente intrincadas da realidade socio-educacional. Análises estatísticas, mesmo que sofisticadas metodologicamente, devem ser postas em contraste com contexto e

informações e conhecimentos circundantes, histórico-sociais e culturais, para a interpretação com maior validade de seus significados e sentidos. Podem ser macro- indicadores, mas não são a realidade como tal. Ao estudar a questão da remuneração de professores da educação básica, deparamo-nos com resultados um pouco diferentes entre si, conforme as fontes dos dados com que se trabalha e conforme o que se agrega como remuneração (abonos, horas-atividade ou outros). Porém, as constatações levam sempre à consideração de que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam em sua atuação. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 143-144).

A questão da remuneração dos professores é comparada com frequência com a remuneração de outras profissões que exigem um mesmo grau de formação. Estudos têm comprovado que os docentes têm baixa remuneração em comparação com as demais profissões.

Apesar de alguns autores que tratam da questão considerarem que os professores no Brasil não são tão mal remunerados e que salário não necessariamente afeta a qualidade da educação (LIANG, 2003; IOSCHPE, 2004; CASTRO; IOSCHPE, 2007; AFONSO; PESSOA, 2007), na discussão desses trabalhos e de outros, como se encontra em Barbosa (2011), fica evidente que as argumentações nessa direção têm comprometimentos sérios em termos metodológicos, o que permite sustentar a tese contrária, ou seja, de que o nível salarial dos docentes da educação básica atualmente é relativamente baixo em relação às suas atribuições profissionais. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 145).

Nascimento (2007) afirma que a influência de pesquisas que defendem que o salário dos professores não tem consequências para a qualidade da educação estão ancoradas, majoritariamente, ainda hoje, no Relatório Coleman.

Elaborado por diversos pesquisadores do governo americano em 1966, que afirmou, categoricamente, não haver relação positiva entre os recursos educacionais e o desempenho dos alunos. Esse posicionamento ficou conhecido como "*Money doesn't matter*" (GRISSMER; FLANAGAN; WILLIAMSON, 1998). Um dos representantes de maior destaque dessa corrente da economia é, atualmente, Hanushek (1996), que tem afirmado em suas pesquisas que é mais importante a forma de se empregar os recursos do que o montante despendido à educação. (BARBOSA, 2011, P. 54).

Ao lado das pesquisas de Hanushek,⁵⁰, que são citadas exaustivamente nos relatórios do BM aqui estudados, também são citados no contexto brasileiros autores

⁵⁰ Pesquisador da Hoover Institution e professor da Stanford University. Muitos dos trabalhos de Hanushek foram escritos na ocasião quando ele era professor da Universidade de Rochester (EUA). (NASCIMENTO, 2007, p. 118).

como Loschpe (2004) e Menezes Filho (2007), como seguidores das propostas norte-americanas para educação. (BARBOSA, 2011). Hanushek (1994) é o autor do livro *Making Schools Work* que, posteriormente, virou nome de um dos documentos do BM, trabalhados nesta tese. Neste livro, o autor argumenta a necessidade de mudanças na oferta educacional pelas escolas no que se refere à aplicação dos recursos. Mudando a oferta, não seria necessário tanto investimento em recursos financeiros. (NASCIMENTO, 2007).

Nesta perspectiva, Nascimento (2007), em estudo das teorias mais expressivas na literatura internacional sobre a relação entre desempenho dos estudantes e investimentos/recursos destinados à educação, encontra duas correntes predominantes, que são a (1) de Eric Hanushek, tida como maior e mais forte e a (2) de Larry Hedges, Richard D. Laine e Rob Greenwald, da Universidade de Chicago. A segunda vertente defende “[...] que a correlação entre os insumos escolares e as notas dos estudantes em testes de aproveitamento é grande o suficiente para ser pedagogicamente relevante”. (NASCIMENTO, 2007, p. 121).

A comprovação de que a remuneração docente é baixa foi comprovada pelos estudos e pesquisas de Oliveira e Vieira (2010), Alves e Pinto (2011), Barbosa (2011), Gatti e Barreto (2009), para citar alguns estudos longitudinais em território nacional. Um exemplo de pesquisa sobre a remuneração docente é a *survey*, coordenada por Oliveira e Vieira (2010), que contou com 8 grupos de pesquisa em sete estados do país, com o objetivo de analisar o trabalho docente sob várias dimensões na educação básica. A *survey* entrevistou 664.985 professores e o rendimento foi classificado, em 2009, por categorias com base no salário mínimo.

Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados de acordo com o salário bruto recebido nas unidades educacionais pesquisadas

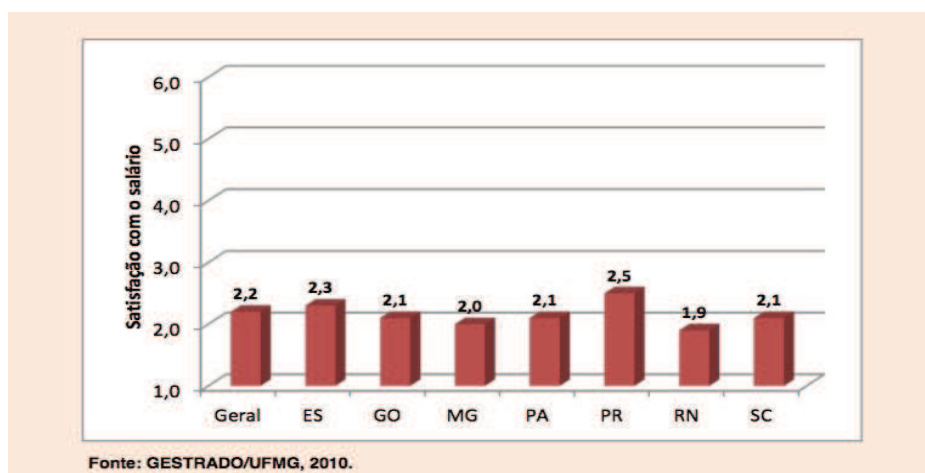
Salário Bruto	Geral	ES	GO	MG	PA	PR	RN	SC
Até 1 salário mínimo	8%	9%	6%	8%	7%	7%	10%	12%
Mais de 1 SM a 2 SM	30%	27%	31%	47%	20%	20%	36%	29%
Mais de 2 SM a 3 SM	27%	23%	29%	18%	22%	38%	42%	24%
Mais de 3 SM a 4 SM	16%	24%	16%	13%	16%	16%	7%	16%
Mais de 4 SM a 5 SM	10%	10%	11%	6%	14%	10%	3%	12%
Mais de 5 SM a 7 SM	6%	5%	5%	4%	16%	7%	1%	6%
Mais de 7 SM a 10 SM	2%	2%	1%	2%	6%	2%	0%	2%
Mais de 10 a 20 SM	0%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	0%

Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

Fonte: OLIVEIRA; VIEIRA (Orgs.), 2010, p. 27.

Um reflexo da baixa remuneração foi a constatação da insatisfação dos professores com o seu salário. A forma de medir a satisfação ocorreu através de uma escala de 1 a 6, conforme segue: 1 ponto – Muito insatisfeito, pois a remuneração que recebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno; 2 pontos – Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho; 3 pontos – Indiferente; 4 pontos – Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho; 5 pontos – Satisfeito, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho; 6 pontos – Muito bem remunerado. Assim, quanto mais perto do ponto um mais insatisfeito e quanto mais perto de seis, mais satisfeito.

Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados quanto à satisfação em relação ao salário recebido na unidade educacional



Fonte: OLIVEIRA; VIEIRA (Orgs.), 2010, p. 28.

O gráfico mostrou que os professores estão insatisfeitos para muito insatisfeitos com a remuneração que recebem, compreendendo que as tarefas que executam são muito maiores e não são valorizadas por meio salarial.

Uma medida que sempre é levantada como meio de atrair professores e de valorizar o mérito são as políticas de *accountability* e de gestão por resultados. Essas políticas são compreendidas como mobilizadoras da questão salarial e com forte incidência sobre a carreira docente tendo como foco estados e municípios. Estados brasileiros que têm realizado experiências neste sentido são Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Santa Catarina.

4.2.3 A jornada de trabalho do professor na Educação Básica

A jornada, assim como os outros aspectos da carreira docente, passa por uma discussão intensa e não há um pensamento homogêneo sobre o tema. Para alguns, a jornada docente consiste no período em que o professor está na escola. Para outros, a jornada do professor não termina quando sai da escola, pois deveria inserir as questões como planejamento, correções de provas, trabalhos, elaboração de materiais para as aulas, entre outros.

A lei do piso salarial também previu uma carga horária de horas de atividades: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os

educandos”. (MEC, 2008). Assim, 1/3 da carga horária do professor deveria ser para atividades fora da sala de aula, porém compondo a sua jornada para remuneração.

Com o 1/3 da carga horária de trabalho docente para atividades extraclasse ocorreu o mesmo ou pior do que com o PSNP, pois pouquíssimos estados e municípios fizeram o esforço de adequação à proposta da legislação, apresentando as mesmas justificativas já expostas para o não pagamento do piso. Conforme Gatti e Barreto (2009), uma das dificuldades de conhecer a realidade dos aspectos referentes à carreira e aos salários dos professores brasileiros se deve à organização do país em uma república federativa que divide as responsabilidades com as demais instâncias que guardam cada uma seu grau de autonomia.

Há no país 5.561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores, entre estados e entre municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 237-238).

A autonomia dos entes federados comporta várias reflexões que incidem sobre o trabalho docente e sobre a remuneração dos professores, o que acaba tendo uma variação considerável nas comparações realizadas até o momento. O que não apresenta tantas variações diz respeito à realização de atividades da escola que os professores levam para casa. A survey coordenada por Oliveira e Vieira (2010) identificou que 47% dos entrevistados levam sempre atividades para casa e outros 24% levam frequentemente. Por outro lado, 12% dos professores entrevistados não levam tarefa nunca. Dessa forma, a média de tarefas executadas em casa foi de 7 horas aproximadamente para aqueles professores que levam tarefa para casa, que foram 71% dos entrevistados.

Gatti, Barreto e André (2011) registram que vários estudos entendem a extensão da carga horária de trabalho do professor como um indicativo de que o salário é baixo. Nesse sentido, o professor acaba acumulando múltiplas jornadas chegando muitas vezes a trabalhar 3 turnos (manhã, tarde e noite) diários para ampliar sua remuneração. Essa sobrecarga de trabalho é identificada como aspecto central para a precarização e intensificação do trabalho do professor, principalmente no caso

dos docentes da Educação Básica e dos que atuam nas redes públicas de ensino. (SAMPAIO; MARIN, 2004). Por isso, a jornada de trabalho docente tem sido caracterizada como intensa e extensa. Intensa pela natureza e exigência da atividade desenvolvida, e extensa porque são jornadas de trabalho com 40 horas ou mais. (DUARTE ET. AL., 2008).

Como a grande maioria dos professores realiza seu trabalho nas redes públicas do país, o problema da remuneração docente acaba atrelada ao financiamento - como já salientamos -, o que explica a resistência em reconhecer que os professores são mal remunerados.

Como gastos com pessoal significam essencialmente salários a serem pagos aos profissionais da educação, em particular aos professores, entende-se por que é tão difícil resolver a questão dos baixos salários pagos no Brasil e por que alguns administradores educacionais ou pesquisadores no Brasil procuram mostrar que os professores não ganham tão mal quanto se afirma, ou então que não existe relação entre o valor dos salários e a qualidade do ensino. (PINTO, 2008, p. 65).

Para alterar a baixa remuneração e conseqüentemente adequar a jornada de trabalho do professor não há fórmula mágica; o que precisa ser feito é aumentar o investimento na educação como tem defendido a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A legislação do PSNP registra que outros aspectos precisam ser incorporados à remuneração, como o pagamento da hora atividade, que compõe: horas de planejamento, reunião, elaboração de material pedagógico, pesquisa, formação continuada, entre outros.

4.2.4 A carreira docente e as políticas de accountability

O termo *accountability*, de origem inglesa, não tem uma definição única para a língua portuguesa, porém tem sido amplamente traduzido por *responsabilização* ou *prestação de contas*. Schneider e Nardi (2012), em uma retrospectiva do contexto histórico do surgimento das políticas de accountability no Brasil, posicionam-nas com a instalação do regime democrático e de gestão pública. O objetivo principal destas políticas, segundo o discurso oficial, é da eficiência, da eficácia e da descentralização dos serviços públicos. Para os autores, as políticas de accountability têm sido o mote para a organização dos sistemas de avaliação e da própria criação e instituição do Ideb no país. A análise das políticas de accountability cotejadas com os resultados da

Prova Brasil em 18 municípios catarinenses mostrou que mesmo com uma melhoria no índice Ideb, não houve melhoria nas pontuações das provas. Isso foi possível por algumas questões que permitem que haja elevação no índice sem uma alteração na pontuação, já que um outro fator que interfere para esse resultado pode ser associado ao fluxo escolar. Assim, por mais que haja uma propagação de que os resultados dessas políticas sejam positivos, há uma conformação dos municípios para conseguirem a elevação do índice através de estratégias que não exatamente garantem uma melhoria da qualidade da educação.

De forma semelhante, outra propagada política de accountability é a de pagamento por performance e/ou bonificação pelos resultados por meio do desempenho dos professores. (CASSETTARI, 2008). Há duas vertentes predominantes na indução de desempenho para os professores: (1) a certificação e (2) o pagamento por performance. A certificação consiste na aferição periódica dos conhecimentos e habilidades dos professores na sua área, de maneira a permitir ou não a continuidade na docência. O pagamento por performance consiste em premiar os melhores professores medindo seu desempenho ou o desempenho das escolas de acordo com cada programa. A crítica dos apoiadores desses programas se refere à estrutura tradicional da carreira docente.

A maioria dos Planos de Cargos e Carreira do Magistério apresenta uma estrutura muito similar, também conhecida como estrutura salarial tradicional. Ela consiste em salários uniformes para os professores com aumento vinculados ao tempo de serviço na profissão e/ou à aquisição de títulos de conclusão de cursos. (CASSETTARI, 2008, p. 3).

Há um poderoso ataque a esse modelo de estrutura tradicional da carreira com a alegação de ser ultrapassado e não servir ao contexto atual pela insuficiência de critérios e de incentivos aos melhores professores. (MORDUCHOWICZ, 2003). Assim, a estrutura atual da carreira docente, conforme seus críticos, privilegia os professores com baixo desempenho, acomodados e medíocres. Outros autores (HARRIS, 2007; MORDUCHOWICZ, 2003) ainda apontam que a estrutura da carreira não atrai os melhores profissionais a permanecerem na carreira, de modo que há uma busca por outras funções, como as de gestão, para que haja um acréscimo ao salário. Dessa forma, o pagamento por performance se torna um incentivo para os melhores, de acordo com os argumentos desses autores. Apesar das críticas ao sistema tradicional da carreira e ao incentivo e implementação de muitos governos de políticas de

pagamento por performance, não existe consenso sobre o tema. “Mesmo que se defenda a mudança desta estrutura, não há acordos sobre qual seria o melhor modelo substituto.” (CASSETTARI, 2008, p. 11). Paralelamente, existem poucas evidências de que os programas implantados tenham obtido resultados significativos, já que a maior parte deles costuma ter curta duração

As políticas de accountability criam impactos na carreira docente, de maneira que os resultados educacionais são utilizados para bonificar professores. Esses impactos e reflexos foram analisados e pesquisados por diversos autores: Freitas (2012), Cirilo (2012), Augusto (2013a e 2013b), Cerdeira e Almeida (2013), Duarte e Oliveira (2014) e Rodriguez (2015).

Augusto (2013a; 2013b) investigou a regulação educativa na rede estadual de ensino em Minas Gerais e as formas como o Estado atuou ao propor mudanças que visaram um “choque de gestão” através de medidas de modernização administrativa, com a finalidade de racionalizar gastos, monitorar e avaliar, de forma mais eficaz, as ações e os resultados das intervenções governamentais. Entre as principais medidas executadas pela gestão mineira, esteve a busca de melhoria dos índices de aprendizagem medidos por proficiência acadêmica num sistema estadual de avaliação, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE/PROEB. A partir dos resultados desses exames, os professores e escolas tinham seu rendimento avaliado. Posteriormente, os resultados foram utilizados como critérios para fins de carreira. Os professores que não conseguiam atingir os resultados ficaram estagnados e não recebiam o abono salarial, nomeado de “Prêmio de Produtividade”.

O tempo de serviço não é mais um fator de promoção e progressão na carreira. O governo modifica a forma de remuneração, criando a figura do “Subsídio”, que representa a atual política de pagamento. Segundo a lei que o criou, salários, benefícios e gratificações são incorporados em um único valor. Em Minas Gerais os valores pagos aos professores estão abaixo da previsão na Lei do Piso Salarial Nacional - Lei no 11.738/2008. (AUGUSTO, 2013 a, p. 4).

Com o estabelecimento desses programas e medidas, se estabeleceu na rede de estadual de Minas Gerais, na compreensão dos professores, uma regulação de controle linear e hierárquica. O estado de Minas Gerais foi um dos primeiros a implementar políticas de accountability e outro exemplo foi o Prêmio de Produtividade. (AUGUSTO, 2013b). Um fator de problematização é se a estratégia de bonificar por resultado baseada em mérito não servem apenas para esconder as más condições

de trabalho e os baixos salários dos professores. Augusto (2013b) buscou as origens das ideias de mérito na educação e apurou que elas foram emprestadas das organizações privadas dentro de uma lógica própria de controle, na qual os gerentes utilizam estratégias para “assegurar que o comportamento e as decisões dos subordinados sejam consistentes com os objetivos e estratégias organizacionais”. (AUGUSTO, 2013b, p. 1275). Após analisar a política de avaliação e resultados de professores, ficou evidente que houve uma utilização dos mesmos como instrumento de cobrança que inferiram sobre a carreira e o salário dos docentes. A forma como esses dados foram utilizados tendem a levar, quem não conhece o cotidiano, o trabalho e as condições das escolas, a considerar essas políticas justas e favoráveis ao sistema de educação. Entretanto, para quem vive o dia a dia da escola a realidade se apresenta de maneira adversa.

A política de resultados, como vem sendo feita em Minas Gérias, é um modelo que coloca sobre os ombros das escolas e professores a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da ação pedagógica do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados, contribuir na economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo. (AUGUSTO, 2013b, p. 1282).

A realidade dos professores e diretores de Minas Gerais foram estudadas pelos analistas do Banco Mundial, para os quais as práticas do estado são referenciadas como modelo de avanço no que se refere à bonificação por méritos. No entanto, Augusto (2013b) considerou que o estado se exime das suas responsabilidades de prover os meios e recursos para o trabalho dos docentes, tais como “condições de trabalho, salários, carreiras atraentes e infraestrutura escolar” (p. 1274).

A mesma conclusão foi reforçada por Cirilo (2012), em pesquisa na rede estadual de educação mineira, ao investigar as políticas de valorização docente e suas consequências para os professores. A caracterização da rede revelou uma situação muito complexa, na qual a carreira encontra-se fragmentada de forma a flexibilizar vínculos de trabalho e privilegiar a ascensão na carreira regulada por desempenho e baixos salários. E ainda: “a política remuneratória por subsídio, em Minas Gerais, elevou o vencimento inicial, contudo, observa-se o achatamento da carreira, retirando, em certos casos, direitos anteriormente adquiridos”. (CIRILO, 2012, p.7).

Em direção semelhante aos argumentos acima, Duarte e Oliveira (2014) examinaram as políticas de valorização docente referentes à carreira nos Estados de Minas Gerais e Pernambuco, que são destacados em documentos dos organismos internacionais como exemplos de sucesso e avanço. Entretanto, a pesquisa evidenciou que as políticas desenvolvidas por estes Estados, na verdade, vão de encontro a perspectiva de valorização, instituindo uma desprofissionalização da carreira docente, além de alterar a regulação da sociedade sobre os docentes, como alertou Lessard:

a relação entre os professores e a sociedade é caracterizada pela suspeita de ineficácia ou de incompetência, ou até pela desconfiança a respeito destes últimos, desconfiança que exige um acompanhamento rigoroso do trabalho docente. (Lessard, 2006, p. 148).

A desconfiança sobre o trabalho docente proporciona um sentimento de desvalorização e não o contrário, como pressupõem as políticas de responsabilização e accountability.

Cerdeira e Almeida (2013) analisaram a rede estadual do Rio de Janeiro, que também foi uma das pioneiras em políticas de responsabilização com premiação baseadas em desempenho. No Rio de Janeiro, o sistema de avaliação nacional e do estado dividem opiniões quanto a sua eficácia tanto entre acadêmicos, como entre professores e gestores. O maior fator de contradições e divergências levantados foram as consequências das bonificações da Prova Rio⁵¹.

[...] conflitos nas relações com professores e gestores, mecanismos de burla e efeitos perversos provocados pela política de bonificação, o peso do background familiar no desempenho do aluno e, em consequência, o sentimento de uma injusta responsabilização da escola. (CERDEIRA E ALMEIDA, 2013, p.14).

Os resultados da pesquisa de Cerdeira e Almeida (2013) são muito parecidos aos de outras pesquisas já descritas, de que mesmo que o índice de desempenho nas avaliações apresente uma melhora ao longo do tempo, não se estabelece uma correlação com a aprendizagem do estudante, além de ser injusto diante dos

⁵¹ Prova realizada pelo sistema avaliativo da rede municipal, denominado de Prova Rio. A Prova Rio é uma avaliação anual e censitária, aplicada no 3º, 4º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental (EF). Da mesma forma que a Prova Brasil, contempla provas de português e matemática. O sistema gera o IDE-Rio – Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro – com base no desempenho e nos índices de aprovação e evasão escolares, bem como metas por escola (CERDEIRA E ALMEIDA, 2013).

contextos sociais e econômicos das diversas realidades escolares. As políticas de accountability foram amplamente implementadas no sistema norte americano nos anos durante o governo os governos de Bill Clinton e George W. Bush.

Freitas (2012) analisou a experiência norte-americana por compreender que este país é referência há mais de uma década implementando, sistematicamente, políticas desse cunho. Porém, há, segundo o autor, *evidências empíricas* de que as reformas propostas para o sistema público brasileiro que combinam responsabilização, meritocracia e privatização tem sua base nessas políticas estadunidenses. A forma como os *reformadores empresariais*⁵² têm construído agendas para reforma do sistema educacional se centra na premissa da educação como negócio. Essa premissa teve início nos anos 1980, com a publicação do Relatório *A Nation at Risk* (1983), o qual explicitava um quadro caótico para a educação norte-americana no cenário competitivo internacional. Este relatório vinha ao encontro das expectativas dos reformadores, mesmo que pesquisadores mostrassem o contrário. O documento contou com ampla divulgação e gerou grande comoção na população americana, que se tornou campo fértil para a política do *No Child Left Behind* (Nenhuma criança fica para trás) do governo George W. Bush. Com base em um grande número de artigos e pesquisas, Freitas (2012) compôs o quadro das políticas defendidas pelos reformadores que, no Brasil, se caracterizam pelo que ele chama de neotecnicismo⁵³. As políticas de responsabilização transformadas em um sistema envolvem testes para estudantes, divulgação pública de resultados dos testes e recompensas e punições. (FREITAS, 2012).

A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria

⁵² Termo cunhado pela pesquisadora estadunidense Diane Ravitch (2011) para a organização de políticos, empresários, mídia, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que defendem a premissa de que a educação pública deve ser consertada aos moldes da educação privada. (FREITAS, 2012, p. 380).

⁵³ O neotecnicismo, inspirado no que Saviani (1986) chamou de pedagogia tecnicista, tem como característica uma racionalidade técnica baseada em responsabilização, meritocracia e gerencialismo. Essa racionalidade ocorre através de testes padronizados com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle, bônus e punição).

desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383).

Dessa maneira, a questão da desigualdade social acaba mascarada pela questão dos resultados. O foco passa a ser o produto final e não o que dá origem ao produto, ou mesmo questões pertinentes a como corrigir as distorções. A partir de dados de Dalben (2012), Freitas (2012) registra que há uma inter-relação entre a proficiência inicial e a proficiência final dos estudantes medida durante 4 anos, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas do país entre os anos de 2006 a 2009. Ou seja, o contexto socioeconômico e cultural em que o estudante se encontra influencia os resultados dos testes. Aqueles alunos que iniciaram com uma proficiência inicial alta terminaram com a proficiência alta e, de forma correlata, aqueles alunos que estavam com baixa proficiência no 1º ano do Ensino Fundamental ao final do 4º ano mantiveram o mesmo padrão.

O sistema de responsabilização pode gerar a assim chamada *corrida para o centro*, no qual os professores, sob pressão, focam seus esforços nos estudantes mais próximos à média, prejudicando aqueles que estão nas extremidades, tanto estudantes com alto como com baixo desempenho. Assim, “*responsabilização e meritocracia* são duas categorias intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da *privatização*” (FREITAS, 2012, p. 386). A relação imbricada entre os conceitos de *público estatal* e *público não estatal* abriu a possibilidade de gestão por concessão, na qual a esfera pública passa a ser gerida pela esfera privada. Exemplo disso são os *vouchers* ou bolsas, como são chamadas no Brasil, que permitem aos alunos estudarem em escolas privadas através de compra de vagas. As políticas de *vouchers* e *escolha escolar*, desenvolvidas nos EUA, não trouxeram uma melhoria no cenário educacional. “Há dez anos que os Estados Unidos estão na média do *PISA* e não saem disso” (FREITAS, 2012, p. 387). O principal argumento de Freitas (2012) para questionar a política implementada pelos EUA está no fato de que o país, apesar de adotar duras políticas de responsabilização e privatização, não tem alterado seus resultados educacionais e as testagens mostram pequenas alterações de desempenho que não servem para justificar todos os esforços realizados nos últimos anos além de comprovadamente induzirem a fraldes nos resultados. Corrobora, ainda, o fato de a Finlândia, país primeiro colocado no *PISA*, não implementar políticas de *accountability*. E, na América Latina, se questiona o motivo de não seguir o exemplo do Uruguai que não possui políticas de responsabilização, e de se optar por seguir o

modelo do Chile, muito semelhante ao americano, sendo que os dois países se encontram na mesma posição no *ranking* internacional do PISA.

Nesse sentido, enfatizo o potencial destrutivo das políticas de responsabilização para o trabalho dos professores e gestores pelo modo como a carreira docente é atacada com desconfiança, cobrança e culpabilização desses segmentos. Há um processo de desmobilização da educação pública para uma mobilização em torno da educação privada. Esse movimento põe em xeque a própria noção de democracia, uma vez que as escolas são um patrimônio nacional cabendo a ela a formação das próximas gerações.

Ao situar a realidade norte-americana, acredito ser importante olhar um pouco adiante. Numa aproximação as políticas de responsabilização em uma perspectiva internacional, Rodriguez (2015) analisou as experiências de Ontário/Canadá, da Colômbia, do Chile, da Finlândia, de Singapura, da Inglaterra e também dos Estados Unidos da América. A questão de fundo foi compreender como essas políticas são utilizadas para a melhoria da qualidade da educação. O autor diferencia as políticas de responsabilização em três perspectivas: (1) *accountability* burocrático, que aponta para o desafio da equidade no qual os professores devem seguir as normas e os programas educativos; (2) *accountability* educativo, que trabalha de maneira que as experiências de aprendizagem respondam às expectativas de aprendizagem dos diferentes estudantes; e (3) *accountability* performativo, que é o modo dominante, que trabalha com a orientação para os resultados e o mercado. Examinando caso a caso, Rodriguez (2015) encontrou uma diversidade de combinações e estratégias de organização de políticas de *accountability*. Ontário foi o local com mais mescla de tipologias de *accountability*, sendo os EUA e o Chile os países com mais políticas de *accountability* performativo e a Finlândia o país que mais se afasta dessa premissa. Ademais, o estudo mostra que as estratégias de *accountability* não têm alcançado uma melhoria do sistema educacional.

Além disso, a descrição dos casos também mostra que o mecanismo de *accountability* não iria permitir por si mesmo alcançar processos de melhoria de ensino, uma vez que vai exigir que se criem sistemas igualmente robustos de desenvolvimento de capacidades dos atores e das instituições educacionais. Enquanto sistemas de responsabilização têm este componente, o seu papel é menos de liderança do que tem adquirido em países como a Finlândia e Cingapura. Por tudo o que foi mencionado, conclui-se que as estratégias de responsabilização têm provado ser incompletas

como mecanismos para promover a melhoria educacional. (RODRIGUEZ, 2015, p. 293, tradução nossa)⁵⁴.

Mesmo que os pesquisadores apontem que a responsabilização tenha pouca influência para a melhoria real da qualidade da educação, essa tem sido a tônica nos documentos do BM. Uma voz que destoa dos argumentos acima, entretanto, são os estudos de Brooke (2013) em análise das experiências brasileiras. O autor argumenta que o contexto brasileiro não pode ser comparado com o contexto norte-americano, tendo em vista que o salário dos professores brasileiros é muito menor em comparação com os professores estadunidenses o que pode levar o professor brasileiro a um maior esforço e incentivo para conquistar o bônus. A pesquisa reforça que há muita diversidade entre as políticas de pagamento por desempenho baseadas nos resultados dos estudantes, o que dificulta conhecer os impactos dessas políticas. A rejeição a propostas de pagamento por incentivos, segundo o autor, ocorre pelo caráter doutrinário do tema.

O caráter predominantemente doutrinário das críticas tem impedido pesquisas mais pormenorizadas sobre as metodologias usadas e as consequências reais dos incentivos. A rejeição quase integral da política se deve a suas origens neoliberais (HIDAKA, 2011), seu desrespeito pelo princípio da isonomia salarial e sua associação com a filosofia política da meritocracia que, pelas suas conotações competitivas, é tomada como antítese do desenvolvimento de um sistema educacional democrático. (BROOKE, 2013, p. 38).

Entretanto, mesmo diante da associação com o neoliberalismo e das questões colaterais, nos quais as críticas são compreendidas como hipóteses, Brooke (2013) defende a necessidade de avanço nos estudos. Para o autor, as discussões devem se fundamentar com base em evidências para chegar a conclusões independente dos impactos da política. Um avanço, segundo Brooke, da primeira proposta de pagamento por incentivo, foi a inclusão em determinados sistemas de avaliação dos Estados o nível socioeconômico das famílias. Em relação a Pernambuco, o autor afirma que houve uma melhoria dos resultados estaduais de Pernambuco comparado a outros

⁵⁴ Además, la descripción de los casos también muestra que el mecanismo de accountability no permitiría por sí mismo alcanzar procesos de mejoramiento educativo, ya que será necesario que se generen sistemas igualmente robustos de desarrollo de capacidades de los actores y las instituciones educativas. Si bien los sistemas de accountability poseen este componente, su rol es menos protagónico que el que ha adquirido en países como Finlandia o Singapur. Todo lo que se ha ido mencionado favorece concluir que las estrategias de accountability han resultado ser incompletas como mecanismos para propiciar el mejoramiento educativo.

estados do nordeste e para essa afirmação, utiliza os dados da pesquisa de Bruns e Ferraz (2011) obtidos por meio de uma apresentação de Power-point do Banco Mundial. A pesquisa conclui que são imprescindíveis estudos longitudinais para um com cuidados técnicos para que o seja possível analisar mais profundamente os impactos e resultados das políticas de incentivo diante das lacunas e da falta de dados sobre essas políticas mesmo após uma década de implementação.

Um outro aspecto referente às críticas que se desdobram dessas políticas é a contratação temporária de professores. Anualmente, os professores são avaliados pelo trabalho desenvolvido e se os resultados são considerados favoráveis, renova-se o contrato, porém se os resultados não são considerados adequados o professor não tem seu contrato renovado. A política de responsabilização acaba por precarizar ainda mais o trabalho docente, entretanto as formas como essas leituras são realizadas acabam deixando variáveis importantes de fora do processo. Um exemplo disso é o estado de Goiás, que anunciou em 2015 o fim de concursos públicos para professores e a utilização de contratos para gerir a rede pública estadual, bem como a utilização de gestão privada nas escolas públicas⁵⁵. Essas mudanças foram posteriormente suspensas pela justiça, que apontou problemas no edital de chamamento das instituições⁵⁶.

A exposição das políticas de accountability levantam diversas questões para o trabalho e a carreira docente. Apesar dos discursos governamentais de apoio e valorização dos professores e atores educacionais, as políticas criadas para tal valorização vão na contramão dessa proposta, de forma a maquiagem uma conformação de políticas de responsabilização sobre o trabalho e carreira docente contribuindo para uma perda de credibilidade, justificando os baixos salários e a perda da estabilidade profissional. Essas estratégias baseadas em resultados de avaliações, testes e inquéritos internacionais são altamente questionáveis em países com a diversidade e variedade de níveis sócio econômicos e culturais, como o Brasil.

⁵⁵Informações disponíveis em: <http://www.casacivil.go.gov.br/post/ver/206936/o-que-voce-precisa-saber-sobre-as-oss-na-educacao>. Acesso em 24 abr. 2018.

⁵⁶Conforme informações disponíveis em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/01/04/justica-suspende-edital-de-entidades-privadas-para-gerir-educacao-em-goias/>. Acesso em 24 abr. 2018.

5 O BANCO MUNDIAL: “O DIABO NA RUA NO MEIO DO REDEMUNHO”

A própria educação é cada vez mais uma mercadoria negociada dentro dos mercados de serviços da educação internacional e dos mercados de trabalho globais. (APPLE, BALL e GANDIN, 2013, p. 25).

Neste quinto capítulo, apresento a instituição BM: origem, objetivos, história, desenvolvimento e outros elementos que auxiliam como moldura para o conhecimento do corpus documental. Na sequência, trato dos textos do BM selecionados, seus principais elementos, critérios de escolha, na perspectiva de que os textos tanto compõem como constroem seus contextos.

Na página oficial do Grupo Banco Mundial na Internet⁵⁷, é possível acompanhar, através de uma *timeline* (linha do tempo), o desenvolvimento da sua história. O BM tem o início das suas atividades, em 1944, na Conferência de Bretton Woods, com a proposta de reconstruir os países da Europa devastados pela Segunda Guerra Mundial. O foco do BM foi mudando ao longo das décadas e sua importância e atuação foram gradativamente ampliadas. De acordo com os dados do site, na sua fundação, eram 28 países membros que, na atualidade, já somam 187 membros (WORD BANK ABOUT, [2015?]). Em 1960, após muitas ações, durante o período anterior na Europa, o BM direcionou sua preocupação e ação ao problema da pobreza no mundo. Para isso, o BM passou a financiar projetos em torno de melhorias de infraestrutura e desenvolvimento em diversos países, sobretudo os países em desenvolvimento. Os investimentos passam a ser realizados em setores como transporte, agricultura, tecnologia, geração de energia, saúde, acesso à água, entre outros. Na mesma página, a educação aparece como prioridade do Banco apenas a partir do ano de 2010, com o título de *Educação para Todos* (WORD BANK ABOUT, [2015?]), porém diversas pesquisas indicam que a educação é uma preocupação do BM e alvo de suas atividades bem antes disso. É certo afirmar que o BM estabelece relações com o Brasil desde a década de 1990 (FONSECA, 2014). A educação passou a ser foco de investimento do BM a partir da crise financeira internacional de 1970 e do endividamento dos países latino-americanos no final da década de 1960, estendendo-se com maior ênfase nas décadas posteriores. A crise contribuiu para

⁵⁷ <http://www.worldbank.org/wb/about/timeline.htm?iframe=true&width=1020&height=620> Acesso em: 28 jan. 2017.

que, na medida em que os países renegociassem suas dívidas com o BM, este estabelecesse uma série de condicionantes econômicas, financeiras, políticas e ideológicas de ajustamento para o pagamento ou a realização de novos empréstimos com a instituição (FIGUEIREDO, 2009). Esse fator permitiu que os países fossem “aderindo” mais facilmente às exigências de várias ordens do BM.

A necessidade de promover reformas na educação está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país. A argumentação para justificar a reforma educacional centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e a integração à globalização. (FIGUEIREDO, 2009, p. 1125).

O Grupo Banco Mundial (GBM) é formado por cinco organizações: (1) Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), (2) Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), (3) Sociedade Financeira Internacional (SFI), (4) Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e (5) Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (WORD BANK ABOUT, [2015?]). Cada uma dessas organizações é formalmente independente, porém todas elas estão intimamente imbricadas, sendo que cada uma desenvolve um papel específico de combate à pobreza e auxílio ao desenvolvimento dos países, que é o objetivo central do grupo, segundo suas propostas. Se diferencia, dessa forma, o Grupo Banco Mundial que abrange as cinco organizações e o Banco Mundial que abrange o BIRD e o AID. Não iremos tratar, neste estudo, do papel de cada uma dessas instituições, mas fica evidente que o GBM tem sólida influência em grande parte dos países do mundo a partir das suas múltiplas frentes de financiamento e captação de investimentos e fundos no mercado financeiro internacional. Para compreender o que levou o BM a se constituir como referência em diversas áreas econômicas, sociais e políticas nas últimas décadas proponho voltar um pouco no tempo para conhecermos essa história, bem como seus desdobramentos na inter-relação com a América Latina e o Brasil.

Segundo Pereira (2014), o primeiro importante passo na estruturação do BM como uma organização intelectual ocorreu em 1955, com a criação do Instituto de Desenvolvimento Econômico (IDE) com o apoio das fundações Ford e Rockefeller que passou a disseminar as ideias centrais da organização para políticos e quadros técnicos nos países membros. Os cursos oferecidos promoviam uma determinada visão de Estado, gestão pública e desenvolvimento. Em seu início, os cursos eram

voltados para o alto escalão dos Estados-clientes e eram realizados em Washington. Com o passar dos anos, o Instituto ampliou seu grau de atuação formando também o médio escalão com objetivo de elaborar e executar projetos para os empréstimos concedidos pelo Banco.

Em 1971, mais de mil e trezentos funcionários já haviam passado pelo instituto. Como regra, os ex-alunos do IDE ocuparam posições estratégicas nos seus países de origem, chegando, inclusive, aos cargos de primeiro-ministro, ministro da Fazenda e do Planejamento. (MASON; ASHER, 1973, p. 326-330 *apud* PEREIRA, 2014, p. 82-83).

O IDE foi uma das maneiras encontradas de ampliar as ideias do BM como forma de construir um quadro político e técnico que se afinasse com as propostas e as práticas do Banco nos países membros, facilitando a execução das ações institucionais e também de discursos coerentes com os princípios norte-americanos. Uma segunda maneira, segundo Pereira (2014), de organização da instituição como ator intelectual foi o envio de *missões técnicas* para assessoria aos países, compostas por especialistas e consultores do Banco. E uma terceira forma, ainda de atuação, foi a construção de agências paraestatais com quadros técnicos altamente qualificados, nos países clientes, que além de planejar e executar projetos financiáveis e influenciar as decisões políticas dos governos agiam nos níveis nacional e subnacional. “Tais agências, invariavelmente, estampavam o selo da neutralidade técnica atribuído pelo Banco, segundo o qual supostamente atuariam em prol do desenvolvimento de forma insulada de pressões políticas”. (PEREIRA, 2014, p. 83).

A pesquisa ocupa um papel central para o BM a partir dos anos 1970 e a neutralidade foi uma das características centrais na produção do Banco. Essas pesquisas foram recebendo destaque ao redor do globo como confiáveis e sem interesse além daquele obvio, expresso na ocasião da sua construção: o desenvolvimento mundial.

As reformas nos sistemas educacionais apoiadas nas mudanças do papel do Estado, nos anos 90, têm, sistematicamente, propagado que a gestão pública falhou e que devem ser encontradas novas formas de gerir o público e, nessa busca, o modelo a ser seguindo é o da gestão privada. Essa insistência na eficiência da gestão privada em detrimento da gestão pública tem a intenção de acabar com os resquícios das concepções do estado de bem-estar social, no qual o Estado é o responsável pelas políticas sociais (PERONI, 2006). Desmantelando a ideia de que o público pode

ter qualidade e ser bom, só resta a autorização de uma ampla reforma que privilegie a privatização e desregulação também do campo educacional. Converge para isso uma grande gama de políticas que tem essa concepção em seus fundamentos, tais como já citei: escolha escolar pela família, sistema de vouchers para famílias pobres, apostilamentos de redes públicas pelo setor privado, responsabilização de professores pelos resultados educacionais, flexibilização da carreira docente, currículos baseados em competências e habilidades, avaliações em larga escala, gestão gerencial, sistema de bonificações para professores e gestores, entre outras. E o BM se destaca como uma das principais instituições indutoras de políticas nos países em desenvolvimento, dentre os quais está o Brasil.

Nesse sentido, o BM funciona como propagador dos ideais neoliberais, e uma das estratégias de consolidação das suas propostas são os documentos lançados pelo Grupo BM. Os documentos de caráter prescritivo têm como característica posicionar a educação como um setor que deve ser aberto aos negócios e sobretudo negócios lucrativos (SILVA, 2014).

5.1 O BANCO MUNDIAL NOS ANOS 1970-1980

Desde sua fundação, o BM figura no cenário internacional como uma das principais instituições de promoção do desenvolvimento e de combate à pobreza. A grande expansão da atuação do banco ocorreu na gestão de Robert McNamara iniciada em abril de 1968, segundo Pereira (2010). McNamara tinha sido estudante e docente na Harvard Business School e havia presidido a Ford Motor Company integrando o conselho consultivo da Fundação Ford. Até a sua chegada, o BM atuava como um braço do Tesouro Americano, o que com a sua presidência, foi alterado para que o Banco se aproximasse também do campo político dos EUA. Sua chegada a presidência ocorreu no momento de avaliação do fracasso da ofensiva militar no Vietnã, o que reforçou a ideia de que a segurança dos EUA dependia não apenas de armas, mas também da ordem política e do crescimento econômico. Assim, o principal objetivo da gestão de McNamara foi “consolidar o Banco como uma *agência de desenvolvimento*. (PEREIRA, 2010, p. 261). Ao fazer um balanço dos anos setenta, McNamara argumentou que a imagem final da década no aspecto socioeconômico era inadequada. Essa leitura se baseava em dois pontos, o primeiro que registrava que a desigualdade de renda havia aumentado no sistema internacional; e o segundo

ponto que mostrava que as condições de pobreza permaneciam as mesmas, apesar do aumento das taxas de crescimento econômico em grande parte dos países da periferia. Com o reconhecimento de que o crescimento econômico não significa diminuição da pobreza, McNamara preparou o caminho para uma estratégia mais audaciosa e interventora nos países em desenvolvimento. A diminuição da pobreza se tornou a ideia chave do BM nos anos 70, porém enfrentou grande resistência interna para ser concretizada até o convencimento de que desenvolvimento e diminuição da pobreza não eram uma face da mesma moeda. Dessa maneira, McNamara desviou a resistência interna da equipe do Banco e encontrou apoiadores as suas ideias entre agências de desenvolvimento, opinião pública e acadêmicos. (KAPUR; LEWIS; WEBB, 1997).

A missão da pobreza engajou McNamara em várias frentes. Um deles foi o próprio Banco, que se propôs a redefinir para melhor servir a sua mistura específica de crescimento - como uma "agência de desenvolvimento" - e objetivos de redução da pobreza. Um segundo foi a comunidade de doadores, ricos credores e doadores dos quais ele buscava uma base financeira muito aumentada. A terceira consistia de líderes de países pobres, cujo compromisso com a equidade seria uma pré-condição para a eficácia da assistência do Banco. Um quarto era a frente intelectual: um nível amplamente expandido de gastos em pesquisa tornou-se um meio de exercer influência sobre a comunidade de desenvolvimento⁵⁸. (KAPUR; LEWIS; WEBB, 1997, p. 222, tradução nossa).

A estratégia do Banco se voltou para o desenvolvimento rural que foi anunciada em 1973 por McNamara em Nairóbi. Esse anúncio é identificado como o primeiro marco na nova direção do BM frente à pobreza rumo à equidade e também da elaboração do conceito importante para agência de pobreza absoluta⁵⁹. A agricultura e a pecuária passaram a ser fatores de empréstimos aos países em expansão para o desenvolvimento das zonas rurais. Nesse período, passaram a ter importância os projetos sociais que não eram originalmente importantes e/ou produtivos em função de não trazerem retorno financeiro. Entre as áreas sociais estavam a educação, o

⁵⁸ The poverty mission engaged McNamara on several fronts. One was the Bank itself, which he set out to redesign to better serve his particular blend of growth- as a "development agency"-and poverty reduction objectives. A second was the "donor" community, rich lenders and givers from whom he sought a much increased financial base. The third consisted of leaders of poor countries, whose commitment to equity would be a precondition for the effectiveness of Bank assistance. A fourth was the intellectual front: a vastly expanded level of spending on research became a means to exert influence on the development community.

⁵⁹ Pobreza absoluta foi um critério de análise e operacional que teve como origem o atendimento das *necessidades humanas básicas* que deveria ser reduzida via crédito para pequenos agricultores rurais.

fornecimento de água potável, o saneamento básico, a nutrição, a saúde primária, a habitação e o planejamento familiar. (PEREIRA, 2010).

Durante a década de 1970, ocorreu o incentivo para criação do departamento de pesquisas do BM, com o objetivo de “estabelecer uma base sólida de dados e conceitos para a formulação mais abrangente de políticas e programas econômicos e, assim, apoiar a expansão das operações financeiras”. (PEREIRA, 2010, p. 265). O departamento foi chefiado por Hollis Chenery, que havia trabalhando como economista na Europa durante o Plano Marshall e também havia sido funcionário da USAID e professor de economia nas universidades de Stanford e Harvard. A função de Chenery foi construir a base de dados do BM para a expansão agressiva das suas atividades internacionalmente. Algum tempo depois, começaram a aparecer os frutos dessa investida por meio de publicações nas mais diversas áreas.

Em pouco tempo surgiu um conjunto crescente e regular de publicações próprias especializadas e voltadas não apenas para a construção de indicadores econômicos e sociais que se tornariam referências obrigatórias para pesquisadores e gestores públicos nos Estados clientes, mas também para a definição dos grandes desafios do desenvolvimento, entre os quais a redução da pobreza, tema que o Banco trabalharia para erguer como legítimo no âmbito da teoria econômica e central no âmbito das políticas sociais. (PEREIRA, 2014, p. 85).

Após as definições de ataque à pobreza rural, em 1976 foi lançado o programa de desenvolvimento urbano para o ataque a pobreza absoluta nas áreas urbanas. Nesse sentido, Kay (2006 *apud* Pereira, 2014) registra que o BM criou a ciência da *pobretologia* pela execução de seus projetos e também pela construção de um ideal de atuação que ia além de interesses econômicos e se organizava com a finalidade social de mais alto calibre. O imperativo político do combate à pobreza foi atualizado de forma contínua pelos estudos e publicações do Banco de forma que introduziu nas políticas de diversas áreas um vocabulário próprio.

O alargamento do campo de estudos dedicado a essa temática alimentou a gradativa imposição e legitimação de um novo vocabulário (centrado em termos como eficiência, mercado, renda, ativos, vulnerabilidade, pobre etc.), em detrimento de outro (como igualdade, exploração, dominação, classe, luta de classe, trabalhador etc.). Enfim, não apenas se estabeleceu um modo de interpretar e categorizar a realidade e a questão social, como também se desenhou uma nova agenda político-intelectual ancorada na “ciência da pobreza” e na “gestão política da pobreza” pela via da concessão de crédito, e não propriamente da filantropia, ainda que McNamara acionasse a retórica filantrópica da “ajuda aos pobres” com frequência (Pereira, 2010). A ideia de que a superação da pobreza aconteceria, fundamentalmente, pelo aumento da “produtividade dos pobres”, no campo e na cidade, tinha como premissa a

compreensão de que vivia em condições de pobreza apenas quem não estivesse inserido em atividades consideradas produtivas. (PEREIRA, 2014, P. 87).

Nesta perspectiva, o BM inscreveu à sua forma de compreensão a atuação política nas ideias em ascensão de um novo liberalismo que possibilitou o esvaziamento de categorias que deviam ser suprimidas na nova ordem mundial por novas e *melhores* categorias. A eliminação da pobreza foi construída sob a máxima do aumento da produtividade dos pobres.

5.2 O BANCO MUNDIAL NOS ANOS 1990-2000

Nos anos 1990, se consolidaram as propostas de livre mercado que já circulavam a nível transnacional desde a década de 1970. Nesse contexto, há, segundo Silva (2014), um refinamento das políticas do BM em consonância com a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Nesse momento, a educação despontou como foco de atenção do BM, que direcionou seus projetos de auxílio e reestruturação para educação básica, tecnológica e superior. A preocupação central era com as necessidades básicas de aprendizagem para instrumentalizar os sujeitos-trabalhadores, desenvolvendo-lhes competências e habilidades.

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explicita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão de obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. (BALL, 2004, p. 1109).

As propostas do BM sempre estiveram atreladas aos interesses do capital, e a educação passou a ser um mercado rentável e promissor. Por isso, o interesse de que os serviços educacionais estejam alinhados às exigências das novas tecnologias, modos de produção e do capitalismo no século XXI.

De acordo com Silva (2014), na virada do milênio, o BM qualificou a sua política de acordos através de algumas práticas: (a) exigir dos governos que a educação pública fosse aberta para negócios com fins lucrativos; (b) aos países que estivessem com dívida externa, estabelecer cláusulas contratuais que não poderiam ser alteradas ou com sigilo; (c) exigir que os países, primeiramente, utilizem seu dinheiro e

aguardem a fiscalização dos técnicos e consultores do banco para somente após a avaliação dos diretores obter a liberação de empréstimo, (d) na negociação com os governos, as condicionantes para os empréstimos deveriam conter o pagamento de juros, prestação de contas, relatórios de dados, divulgação e acesso às estatísticas educacionais; (e) a obrigatoriedade de haver técnicos e consultores do banco nas autarquias estatais e no próprio Ministério da Educação para análise e controle de projetos; e (f) convencimento de políticos e ocupantes de cargos públicos para aderirem aos empréstimos externos como única alternativa para realizar melhorias estruturais nos países.

A utilização das propostas do BM e suas contrapartidas demonstram que existe uma clara intenção de alinhamento dos países, não somente no que se refere aos empréstimos, mas também no que se refere ao seu ideal de sociedade e de educação que sirvam à produção de um capital humano de contenção à pobreza.

O BM vem mantendo, nas últimas décadas, a tarefa tanto de difundir como de induzir as ideias de mercado nos países do mundo.

Durante esse período, as principais agências internacionais e governamentais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), *United States Agency for International Development* (Usaid) – desempenharam papéis cada vez mais instrumentais no avanço das ideias do livre mercado como base para o desenvolvimento. Em países de baixa renda, projetos políticos de matriz neoliberal avançaram por meio de políticas de ajuste estrutural propostos pelo BM/FMI (Samoff, 1994). Este repertório político, que incluía a descentralização, a privatização e a cobrança de taxas, teve consequências devastadoras não só na qualidade e na capacidade desses sistemas de ensino, mas também para as sociedades como um todo nas quais se inserem, tendo em vista a crescente polarização social e os níveis de desigualdade (Bonal, 2002; Ilon, 1994). A OCDE desenvolveu semelhante agenda neoliberal – embora, neste caso, destinada a países de alta renda (Rizvi & Lingard, 2006) – descentralização, autonomia institucional (em oposição a formas burocráticas de organização) e introdução da escolha dos pais. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p.1137).

Dessa maneira, muitas das políticas em educação que têm se expandido e se consolidado nas últimas décadas na América Latina e no Brasil têm suas bases fortemente alicerçadas nos princípios de desenvolvimento econômico do BM e seus parceiros para o terceiro mundo.

No início dos anos 2000, a pauta passou a concentrar-se no mercado e no empreendedorismo através da ação de parcerias, conforme Robertson e Verger (2012) com organismos como a Unicef que desde cedo propunha ações de

colaboração e financiamento no setor de negócios. Silva (2002, 2014) vem estudando exaustivamente as relações entre o BM e os interesses de grandes empresas internacionais, bancos, empresários do setor privado nacional, e na sua compreensão esses interesses acabam frequentemente, se sobrepondo às questões sociais.

Nos anos 2000 em diante, o BM passa a preocupar-se com o conhecimento como fator produtivo para diminuição da pobreza e como fonte de desenvolvimento. Durante a atuação de James Wolfensohn (1995 a 2004) como presidente do BM, sua marca foi a criação do Banco do Conhecimento que era uma espécie de banco de dados sobre as ações do grupo nos vários continentes. (MARI, 2009).

O Relatório sobre desenvolvimento mundial publicado anualmente pelo Banco com uma análise desde 1978 tornou-se uma referência sendo a edição do gênero mais citada no mundo (PEREIRA, 2014). Dessa forma, o BM se consolidou como fonte de dados com monopólio exclusivo sobre uma ampla e variada gama de pesquisas. Esses estudos são recebidos pelos meios de comunicação como produtos da verdade e nenhuma outra instituição tem tanto impacto no meio acadêmico como o BM.

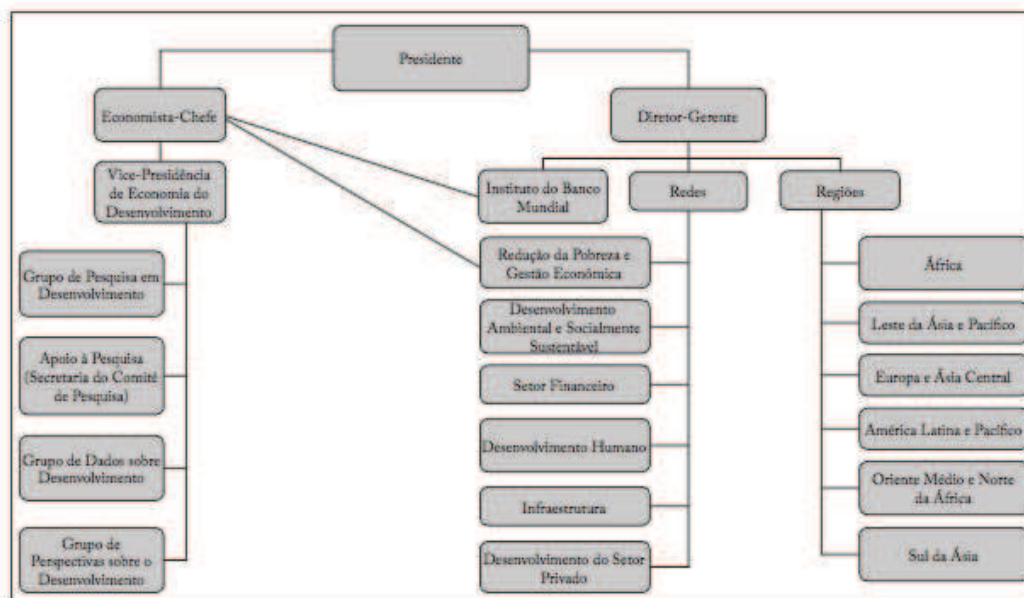
Na cobertura de diversos assuntos, a mídia dependia quase exclusivamente do Banco como fonte de dados econômicos e sociais. A mesma influência e dependência podia ser constatada entre formuladores de políticas e gestores públicos nos países da periferia (Goldman, 2005, p. 101-102). A produção intelectual do Banco também servia de orientação para agências bilaterais de assistência ao desenvolvimento, para os demais bancos multilaterais e para a própria Organização Mundial do Comércio (OMC) (Broad, 2007, p. 701-702). Além disso, os cursos de formação e treinamento promovidos pelo Banco emitiam certificados que abriam as portas para o mercado internacional de consultorias, no topo do qual estava a própria instituição como grande contratante (Goldman, 2005,p.2-3).Tais atividades tendiam a ser copiadas nos Estados-membros e serviam como modelo de formação, legitimando a institucionalização de um determinado padrão de profissionalização e marginalizando outros (*idem*, p. 230). (PEREIRA, 2014, p. 93).

O BM goza de autoridade no cenário internacional, de modo que garante legitimidade tanto para as pesquisas desenvolvidas e divulgadas nos seus documentos quanto para os profissionais que o banco forma. Esse *status* do BM faz com que as suas orientações políticas sejam revestidas em um tom de neutralidade.

Para fortalecer as orientações políticas do BM dentro dos aparelhos do Estado e da sociedade civil, foi necessário construir o reconhecimento em torno de programas, ideias e práticas institucionais. Segundo Pereira (2014), as atividades de pesquisa abrangem departamentos regionais, o Instituto BM e a Vice-Presidência de Economia do Desenvolvimento (DEC). A DEC se constitui o núcleo de investigação

do BM e está subordinada ao economista-chefe, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Grupos dentro do BM que produzem pesquisas (2006).



Fonte: DEATON et al., 2006, p. 25 apud PEREIRA, 2014, p. 94.

Broad (2006), utilizando entrevistas com altos integrantes da equipe do BM e com a análise do trabalho de dois economistas, David Dollar e Branko Millanovic, encontrou seis mecanismos de manutenção do paradigma neoliberal. O BM, por meio da DEC, encoraja e financia pesquisas que estejam em ressonância com a ideologia escolhida pelo banco. Nesta perspectiva, as pesquisas devem responder questões políticas, promovendo o desenvolvimento e aliviando a pobreza nos países em desenvolvimento. Em documentos confidenciais do BM, a autora afirma, que é evidente qual *ressonância*⁶⁰ o Banco espera de suas pesquisas. Nestes estudos, o tratamento dado aos temas relacionados à globalização não são tidos como uma hipótese ou uma pergunta, mas como um fato, para o qual, o BM já tem a resposta.

O primeiro mecanismo é a contratação que prefere formar equipes quase que exclusivamente de economistas. Essa simples escolha já define que o *modus operandi* das pesquisas será de método quantitativo em detrimento ao método qualitativo. Os economistas selecionados, na sua maioria, são provenientes de universidades americanas e/ou britânicas, as quais têm um currículo homogêneo de

⁶⁰ A palavra ressonância foi utilizada pela grande maioria dos entrevistados de Broad (2006) e parece ser a palavra utilizada pela equipe do BM para definição de pesquisas.

economia clássica liberal. Segundo Stern (1997 *apud* Broad, 2006), em 1991 cerca de sessenta e um por cento dos economistas do BM eram de escolas norte-americanas, enquanto dezesseis por cento eram de instituições britânicas e o restante eram de outras regiões do mundo, como: África, América Latina e Ásia.

O segundo mecanismo é a promoção como relataram vários dos entrevistados à Broad. Segundo eles, na DEC não há uma checagem diária do trabalho realizado, o que pode dar a impressão de liberdade nas pesquisas. Porém, para ser promovido dentro do BM, há um caminho de incentivos que contribuem para o estabelecimento do paradigma de manutenção. Há regras para os pesquisadores que desejam fazer carreira dentro da instituição, que incluem a revisão anual da produção de cada funcionário. O profissional precisa publicar internamente nos documentos do BM e externamente em revistas acadêmicas. O que tem contado para a carreira de um profissional do BM é o número de publicações em revistas externas no seu primeiro ano. Além disso, é importante que o pesquisador cite outras pesquisas e pesquisadores referências do banco como fonte, vendendo suas ideias. Outra forma de promoção é através de fundos adicionais de pesquisas avaliadas como de interesse do BM. Os fundos adicionais não são um incremento salarial, eles servem para alavancar as pesquisas através de conferências, viagens, banco de dados online, entre outros. Esses fundos estão associados a prestígio que acaba trazendo mais dinheiro.

O terceiro mecanismo utilizado é a aplicação seletiva de regras que eram utilizadas na escolha de pesquisas que seriam publicadas. Antes de ser publicado qualquer artigo, ele precisa passar pela supervisão do pesquisador chefe que seleciona se o tema da pesquisa está em *ressonância* com as demais pesquisas da instituição. Se o trabalho do pesquisador não for adequado para o Banco, a pesquisa pode nunca vir a ser publicada, como ocorreu com Branko Millanovic, que estudou as duas faces da globalização, mostrando que a globalização continha aspectos de difícil tratamento para o desenvolvimento de todos os países.

O quarto mecanismo é desencorajar o discurso dissonante através da premissa de que os que pensam diferente são idiossincráticos. As pesquisas não são debatidas pelo grupo, contudo, ficam restritas as chefias tornando o ambiente mais hierárquico e menos científico. Mesmo que pesquisadores “livres” não ligados ao BM se oponham às metodologias empregadas nas pesquisas, parece que o prestígio da instituição basta para que as críticas sejam ignoradas. Se pesquisadores dissidentes insistem

nas suas ideias, eles podem ser demitidos ou abafados até que mudem sua posição.

O quinto mecanismo é a manipulação de dados, que pode ocorrer se a pesquisa não reforça o paradigma neoliberal. Há evidências que o BM manipula dados como mostrou o documento com mais de 350 páginas sobre "Lições do NAFTA para os países da América Latina e do Caribe". O próprio texto do documento não confirma suas conclusões quando analisado cuidadosamente. Quando o autor do trabalho foi questionado sobre a discrepância dos dados, ele respondeu que os dados eram vagos e imprecisos. Broad (2006) sugere que o BM entende que de fato grande parte das pessoas que leem os relatórios, incluindo jornalistas, não farão uma análise dos dados das tabelas e gráficos. Dessa maneira, ao concentrar a leitura no resumo e na explicação dos dados, não há como notar as discrepâncias e contrariedades.

O sexto e último mecanismo do BM é a projeção externa que tem ganhado nas últimas décadas a produção do seu conhecimento, através das parcerias com instituições, mídia, órgãos de governo, comunidades locais e pelo website do Banco, que dissemina suas publicações ao redor do mundo ganhando grande projeção. O termo que ganhou *status*, nesta proposta do Banco, é de que suas pesquisas são de alcance global.

Os seis mecanismos elencados explicam como o BM ganhou rápida notoriedade, destacando-se como instituição de pesquisa. Entretanto, os mesmos mecanismos comprovam que as pesquisas financiadas e divulgadas pelo BM não são de cunho puramente científico, mas servem a um determinado paradigma. A pesquisa realizada sob uma pretensa neutralidade tem garantido a autoridade do Banco neste início do século XXI.

Alguns pesquisadores têm defendido que as relações entre o BM e o Brasil sofreram alterações nos anos de governos populares no Brasil (2003-2016). Para estes pesquisadores o Brasil deixou de sofrer as influências do BM e sua atuação teria sido reduzida. Porém, ao analisar as políticas educacionais do período, as características predominantes não levam para essa direção. Nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, houve um aprofundamento das políticas de avaliação, da mesma maneira que houve uma aproximação do setor educacional e dos empresários através do Compromisso TPE em parcerias diversas. Além disso, estados brasileiros e o Brasil são citados diversas vezes como referência no desenvolvimento de políticas nos documentos do BM. Outro exemplo é o prefácio do documento *Atingindo a Educação de Classe Mundial no Brasil*:

O Banco Mundial continuará trabalhando em estreita colaboração com o Governo do Brasil para trazer experiência internacional e pesquisa de ponta para encontrar as melhores soluções para os desafios políticos do Brasil. Espero que os formuladores de políticas em todo o Brasil ao lerem “Atingindo a educação de classe mundial no Brasil” considerem a análise e sugestões de políticas que ela fornece. Ele coloca as melhores pesquisas e estatísticas sobre educação no Brasil em perspectiva global, linguagem acessível e um comprimento digestível. Seu objetivo é apoiar o contínuo compromisso do Brasil com a educação e, portanto, com a economia brasileira e os povos do futuro. À medida que a população do Brasil envelhece, encontrar recursos para investir nos jovens será cada vez mais difícil. O tempo para avanços gigantes em direção à educação de classe mundial é agora. Makhtar Diop - Diretor do país para o Brasil -O Banco Mundial.⁶¹ (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p. X).

Assim, não compreendo que houve uma diminuição de atuação do BM na educação brasileira. Mesmo que a atuação do BM no país não tenha sido divulgada, a análise da trajetória das políticas educacionais comprova que o Banco continua a ser e a ter uma poderosa referência intelectual para o país.

5.3 ECONOMIA DO CONHECIMENTO

Conhecimento é como luz. Sem peso e intangível, pode facilmente viajar pelo mundo, iluminando a vida das pessoas em todos os lugares. No entanto, bilhões de pessoas ainda vivem na escuridão da pobreza - desnecessariamente. (WORD BANK, 1999, p. 1).

De acordo com Robertson (2008), o conhecimento está para o século XXI como a globalização estava para os anos 1990. *A sociedade do conhecimento, a economia do conhecimento, a sociedade em rede, a sociedade pós-industrial, a sociedade pós-capitalista, a terceira onda*, entre outras⁶², são terminologias que emergem para denominar as transformações sociais do final do século XX e início do século XXI.

A expressão “sociedade do conhecimento” assume, de acordo com Ferreti (2008), vários significados, conforme a conveniência dos que a utilizam e, também, pelo caráter polissêmico do termo conhecimento. Todavia, é

⁶¹ The World Bank will continue to work closely with the Government of Brazil to bring international experience and state-of-the-art research to finding the best solutions to Brazil's policy challenges. I hope that policy makers across Brazil will read *Achieving World-Class Education in Brazil* and consider the analysis and policy suggestions it provides. It puts the very best research and statistics on education in Brazil into global perspective, accessible language, and a digestible length. It aims to support Brazil's continued commitment to education, and therefore to the Brazilian economy and people of the future. As Brazil's population ages, finding resources to invest in the young will prove increasingly difficult. The time for giant strides towards world-class education is now. Makhtar Diop Country Director for Brazil The World Bank.

⁶² Os termos, apesar de suas especificidades e áreas de origem, têm sido utilizados de maneira diversa para designar essas mudanças social no início do século XXI.

possível identificar algumas expressões mais frequentes: sociedade instruída (LANE, 1966), sociedade da informação (DELORS, 2000), cidade científica (BELL, 1973), cidade educativa (FAURE, 1974), sociedade do conhecimento (BELL, 1973; DRUCKER, 1976), sociedade informacional (CASTELLS, 2000; LOJKINE, 2002). (MASSON, MAINARDES, 2011, p. 74)

As mudanças mediadas pelas tecnologias da comunicação e da informação surgem sob a prerrogativa de que estas inovações tecnológicas impactam profundamente a sociedade alterando suas relações em campos diversos, como trabalho, cultura etc.

Assim, neste ponto, abordarei como a economia do conhecimento passa a ser, ao lado da pobreza, uma das principais bandeiras do BM para os países em desenvolvimento e como essa opção opera no imaginário social e afeta na constituição de políticas educacionais. A ideia de que o conhecimento é importante, neste período histórico em particular, é aceita por todos independente de classe social ou nível educacional. Essa aceitação acaba tornando fácil a utilização do conceito nas mais diferentes áreas sem questionamentos. Por isso, é necessário apurar o conceito de maneira a entender de que conhecimento estamos tratando e como a sociedade do conhecimento se relaciona com a economia do conhecimento e qual seus efeitos para a educação.

O mantra do conhecimento como fator estratégico e fundamental ao desenvolvimento entra na pauta do BM respaldado pelos teóricos que entendem a ascensão da globalização e das TICs como marco divisor de águas na história humana. A sociedade, o trabalho e suas relações precisam se adequar as exigências advindas dessas tecnologias do conhecimento e da informação. Neste sentido, a educação tem lugar especial e serve aos propósitos desenvolvimentistas como fator propulsor de combate à pobreza.

Masson e Mainardes (2011) referem que na literatura acadêmica brasileira os estudos sobre a sociedade do conhecimento são ainda escassos quando comparadas à literatura internacional. O que de fato comprovei, ao buscar pesquisas para a escrita desse argumento. Segundo os autores, “a maior parte dos textos apresenta uma visão acrítica desse conceito, sem empreender esforços para analisar a problemática ideológica nele envolvida” (p. 72). Desse modo, é importante desenvolver ideias aprofundadas dos limites e das possibilidades que estão presentes quando tratamos do conhecimento.

Por outro lado, é importante reconhecer que apesar do conceito de sociedade do conhecimento ter sido produzido e apropriado pelas forças do desenvolvimento capitalista, a universalização do acesso às informações e aos conhecimentos científicos e tecnológicos possibilitaria uma interpretação positiva desse conceito, uma vez que nessas condições, a chamada sociedade do conhecimento, diferentemente de seu papel no contexto atual, estaria a serviço do processo de emancipação humana. Assim, a concretização de uma legítima sociedade do conhecimento é possível, mas somente ocorreria na medida em que um novo padrão de acesso e igualdade integral e substantiva seja atingido, o que impõe desafios para a intervenção prática para a superação do antagonismo de classe. (MASSON; MAINARDES, 2011, p. 72).

Concordo que o conhecimento carrega diferentes possibilidades e usos, e se por um lado pode estar a serviço da manutenção do paradigma neoliberal, também pode criar condições para o surgimento de alternativas a este paradigma. Por esse alerta, cabe analisar como o conhecimento é compreendido pelo BM nos seus documentos. Não pretendo fazer uma análise total de todas as implicações que estão atreladas a sociedade do conhecimento, até por não ser possível dar conta de nenhuma totalidade. Por isso, irei me ater a como a sociedade do conhecimento e o conhecimento são compreendidos e tratados para instituição BM com reflexos para o setor da educação.

Um texto fundamental para entender as proposições do BM na adoção e orientação dos seus programas para uma economia do conhecimento é a análise realizada por Robertson (2008). A autora estudou o Programa Conhecimento para o Desenvolvimento⁶³ (K4D), que conta com um instrumento próprio para medir o nível de conhecimento dos países chamado de Metodologia de Avaliação de Conhecimento⁶⁴ (KAM). Essa metodologia está sendo utilizada pelo BM para avaliar, direcionar e produzir “economias baseadas em conhecimento”. (ROBERTSON, 2008, p. 2, tradução nossa).

A virada para tornar o conhecimento peça chave da abordagem do BM foi inspirada no trabalho desenvolvido por intelectuais da década de 1960. Os chamados *futurólogos*, eram os economistas que defendiam as concepções de rupturas radicais a partir da sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial e/ou pós-capitalista. Entre os representantes dessa teoria estavam Fritz Machlup (1962), Peter Drucker (1969) e Daniel Bell (1973) e mais recentemente, outros teóricos se juntaram a essa

⁶³ Knowledge For Development Program.

⁶⁴ Knowledge Assessment Methodology.

perspectiva como Manuel Castells (1996). O argumento principal deste grupo é que o conhecimento é o maior fator de produção nesta *nova* sociedade. Esse argumento diverge do postulado clássico, para o qual a terra (recursos naturais), o trabalho (esforço humano), e os meios de produção (máquinas) eram os principais fatores de produção. (ROBERTSON, 2008).

No livro *A sociedade pós-industrial*, Bell (1973), defende as seguintes proposições: (1) a evolução de todas as sociedades, ou seja todas as sociedades devem passar em algum momentos pelas fases: pré-industrial, industrial e pós industrial, (2) o trabalho passa pela mesmo processo evolutivo: do esforço braçal para o do conhecimento ou da mente, (3) as sociedades evoluídas ou pós-industriais são mais dependentes do conhecimento teórico de cientistas, engenheiros, professores, médicos etc. e (4) as sociedades pós-industriais geram maiores graus de riqueza que as sociedades industriais.

O livro de Bell não teve uma boa receptividade pelo seu caráter, extremamente futurista, no contexto dos anos 1970. Porém, com os argumentos de Castells (2000), muitas das suas concepções acabaram estruturando programas da OCDE e do BM. A centralidade do pensamento dos autores é que o conhecimento, a mente e o cérebro passam a ser superiores pela sua adaptabilidade, flexibilidade, inovação e oportunidades para o capitalismo. Neste sentido, o conhecimento passa a ser superior ao trabalho baseado na força dos músculos.

A OCDE segundo Robertson (2008) foi influenciada pelas ideias da sociedade da informação. Com essa prerrogativa, preocupou-se em mapear e medir informações que vieram a se transformar na grande base de dados que possui na atualidade. Entretanto, a economia do conhecimento ou o conhecimento como fator de desenvolvimento econômico só veio a se transformar em um conceito central ou conceito guarda-chuva mais tarde sob a presidência de James Wolfensohn e a criação do Banco do Conhecimento.

O relatório do BM, *Aprendizagem ao Longo da Vida* (2003), inicia explicitando a ideia de conhecimento do Banco que se aproxima muito às concepções de Bell e Castells.

Uma economia do conhecimento baseia-se principalmente no uso de ideias, em vez de habilidades físicas e na aplicação da tecnologia, em vez da transformação de matérias-primas ou a exploração de mão de obra barata. É uma economia em que o conhecimento é criado, adquirido, transmitido e utilizado de forma mais eficaz por indivíduos, empresas, organizações e

comunidades para promover o desenvolvimento econômico e social. [...] A economia do conhecimento está transformando as demandas do mercado de trabalho nas economias de todo o mundo. Nos países industrializados, onde as indústrias baseadas no conhecimento estão se expandindo rapidamente, as demandas do mercado de trabalho estão mudando adequadamente. (WORLD BANK, 2003, p. 1, tradução nossa)⁶⁵.

A economia do conhecimento atinge a todos os países, sejam eles desenvolvidos ou em desenvolvimento, na perspectiva do BM. Neste contexto, todos os países passam a ter chances de desenvolver suas economias sob o paradigma do conhecimento seguindo as orientações e políticas do Banco.

Robertson (2008) argumenta que os princípios do Programa do BM, K4D é idêntica a concepção elaborada pela OCDE em 2005 citada no discurso do vice-secretário geral, Berglind Asgeirsdottir:

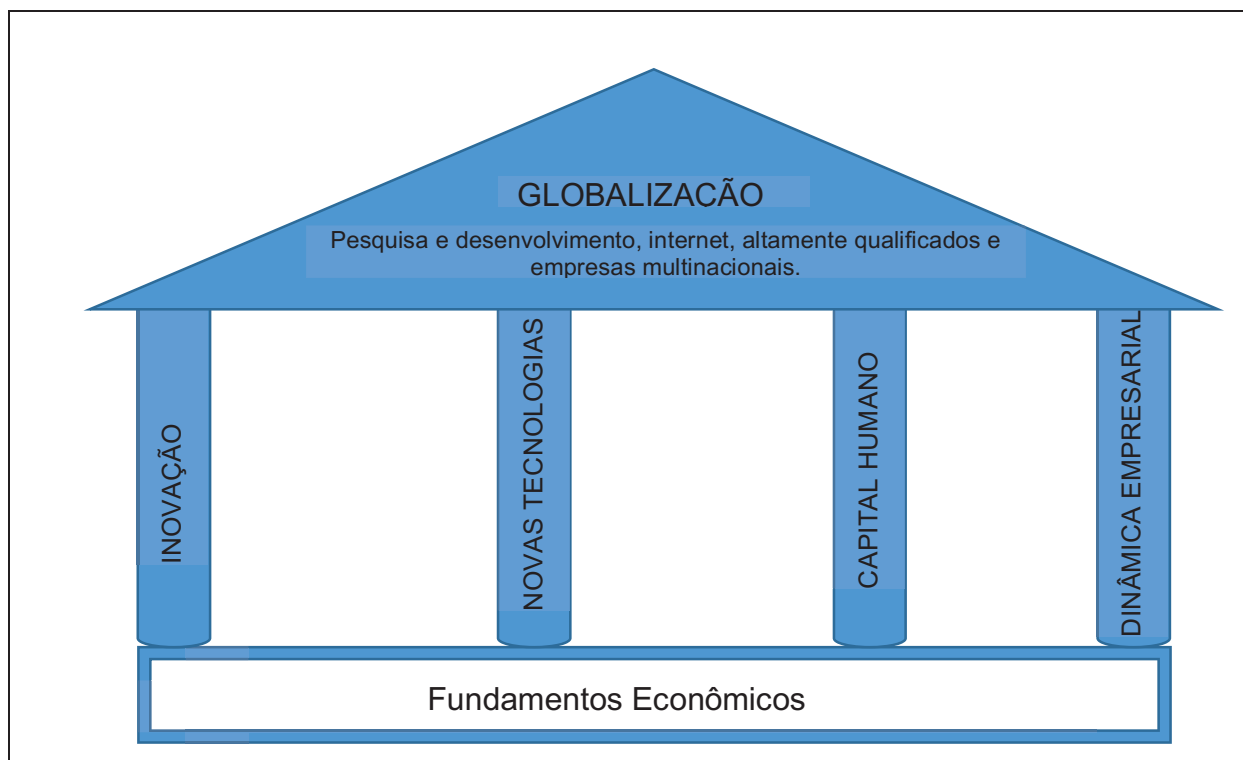
O desenvolvimento da economia do conhecimento depende de quatro "pilares" principais: inovação, novas tecnologias, capital humano e dinâmica empresarial. Escolhi ilustrar os fatores importantes que moldam a economia do conhecimento como um "templo grego" com quatro pilares. Os "fundamentos econômicos" são a base sobre a qual os quatro pilares estão de pé. Os quatro pilares também estão ilustrando que, para a economia do conhecimento se desenvolver e crescer, não é suficiente concentrar-se em uma única política ou arranjo institucional. Toda uma gama de políticas e ações coordenadas para criar as condições certas são necessárias. A mistura de políticas deve basear-se numa estratégia abrangente adequada a cada país ou circunstância e incluirá os quatro pilares "inovação", "novas tecnologias", "capital humano" e "dinâmica empresarial". No topo do templo grego, coloquei a "globalização", que é um motor que influencia todos os quatro pilares e quatro fatores-chave que estão se tornando cada vez mais móveis e globais sob o processo de globalização: "pesquisa e desenvolvimento", "Internet". 'altamente qualificados' e 'empresas multinacionais'. (ROBERTSON, 2008, p. 7, tradução nossa)⁶⁶.

⁶⁵ A knowledge-based economy relies primarily on the use of ideas rather than physical abilities and on the application of technology rather than the transformation of raw materials or the exploitation of cheap labor. It is an economy in which knowledge is created, acquired, transmitted, and used more effectively by individuals, enterprises, organizations, and communities to promote economic and social development...The knowledge economy is transforming the demands of the labor market in economies throughout the world. In industrial countries, where knowledge-based industries are expanding rapidly, labor market demands are changing accordingly.

⁶⁶ The development of the knowledge economy is dependent on four main 'pillars': innovation, new technologies, human capital and enterprise dynamics. I have chosen to illustrate the important factors shaping the knowledge economy as a 'Greek temple' with four pillars. The 'economic fundamentals' are the base on which the four pillars are standing. The four pillars are also illustrating that for the knowledge economy to develop and grow, it is not enough to focus on a single policy or institutional arrangement. A whole range of policies and coordinated actions to create the right conditions are necessary. The 'policy mix' must be based on a comprehensive strategy suited to each country or circumstance and will include the four pillars 'innovation', 'new technologies', 'human capital' and 'enterprise dynamics'. At the top of the Greek temple, I have put 'globalisation', which is a driver that influence all four pillars and four key factors that are becoming increasingly mobile and global under the globalisation process: 'research and development', 'Internet', 'highly skilled' and 'multi-national companies'.

O excerto permitiu criar uma ilustração de como a economia do conhecimento se estrutura e se organiza de acordo com a OCDE, conforme abaixo:

Ilustração 1: Representação abrangente da Economia do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora, com base no texto de Robertson (2008).

A representação no templo grego da economia do conhecimento é idêntica à justificativa utilizada pelo BM para o Programa K4D. (ROBERTSON, 2008). A incorporação do paradigma do conhecimento fez o BM reorientar sua política nos anos 2000. Se durante a década de 1990 a sua prioridade centrou-se no Ensino Fundamental, o paradigma do conhecimento provoca uma reorientação nos anos seguintes. No setor educacional, o BM passa a orientar que os países invistam na educação em todos os níveis. Conseqüentemente, o BM passa a incluir investimentos para a educação infantil, o ensino médio e o ensino superior.

A universidade passa a ter uma contribuição determinante para formação de recursos humanos por meio do viés economicista.

O viés economicista se tornará mais explícito nos documentos de 2000 e 2003 nos quais se usa extensivamente os termos “economia do conhecimento” e se trata a educação como abertamente subordinada à “nova economia” dinamizada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). De outro modo, porém, o discurso sobre a pobreza e a equidade social traçam o caráter humanitário das orientações. (MARI, 2009, p. 170).

A educação como fator econômico passa a ser a nova aposta do BM, porém, junto a esse conceito força, o Banco mantém o seu discurso de combate à pobreza através de uma matriz linguística humanitária de atendimento as necessidades básicas. Para alçar o BM ao status de Banco do Conhecimento uma série de iniciativas foram tomadas como a elaboração de documentos e relatórios que desdobravam essas ideias. Uma das iniciativas foi o Programa K4D, que tinha como intenção ser um programa de compartilhamento de conhecimento:

O argumento do K4D do Banco era de que a importância crescente do conhecimento proporcionava um grande potencial para os países fortalecerem seu desenvolvimento econômico e social, fornecendo maneiras mais eficientes de produzir bens e serviços e entregá-los de forma mais eficaz e com custos reduzidos a um maior número de pessoas. Combinada com a liberalização da política comercial, a revolução do conhecimento levou a uma maior globalização e ao aumento da concorrência internacional. Além disso, para capitalizar a revolução do conhecimento para melhorar sua competitividade e bem-estar, o Banco argumentou que os países em desenvolvimento precisavam desenvolver seus pontos fortes e planejar investimentos apropriados em capital humano, instituições eficazes, tecnologias relevantes e empresas inovadoras e competitivas. No entanto, o Banco também levantou o perigo de uma crescente “divisão do conhecimento” [e não apenas uma 'divisão digital'] entre países avançados que estão gerando a maior parte desse conhecimento e países em desenvolvimento, muitos dos quais não conseguiram explorar o vasto e crescente estoque de conhecimento por causa de sua consciência limitada, pobres regimes de incentivo econômico e instituições fracas. (ROBERTSON, 2008, p. 9, tradução nossa).⁶⁷

O argumento do BM para elaborar um programa como o K4D⁶⁸ se estruturou sob a preocupação das lacunas quanto ao conhecimento entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento. Lendo atentamente, é perceptível que o conhecimento importante ao BM é de um tipo específico: é o conhecimento

⁶⁷ The Bank's K4D argument was that the increased importance of knowledge provided great potential for countries to strengthen their economic and social development by providing more efficient ways of producing goods and services and delivering them more effectively and at lower costs to a greater number of people. Combined with trade policy liberalization, the knowledge revolution was to lead to greater globalization and increased international competition. Furthermore, to capitalize on the knowledge revolution to improve their competitiveness and welfare, the Bank argued that developing countries needed to build on their strengths and plan appropriate investments in human capital, effective institutions, relevant technologies, and innovative and competitive enterprises. However, the Bank also raised the danger of a growing 'knowledge divide' [rather than just a 'digital divide'] between advanced countries who are generating most of this knowledge and developing countries, many of whom were failing to tap the vast and growing stock of knowledge because of their limited awareness, poor economic incentive regimes, and weak institutions.

⁶⁸ O Programa também é nomeado de *The Global Knowledge for Development (K4D)* (Conhecimento Global para o Desenvolvimento, tradução nossa) segundo notícias do BM. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/events/2017/04/10/world-bank-and-knowledge-management-knowledge-for-development-global-partnership-conference-2017>. Acesso em 30 de maio 2018.

organizado a partir da “ciência e tecnologia ocidentais, possibilitados pelas TICs e uma economia de mercado liberal” (Robertson, 2008, p. 9, tradução nossa).

O K4D serve como uma referência para conhecer a proposta e o entendimento do BM da sua concepção de conhecimento e de economia do conhecimento e o modo como o Banco compreende que deveria funcionar e se organizar uma sociedade baseada nestas premissas. O primeiro aspecto que já referi é que o conhecimento está a serviço da economia e é pela economia que se organiza o resto da vida. O Programa conta com uma ferramenta, a Metodologia de Avaliação de Conhecimento⁶⁹ (KAM), que serve para oferecer uma estimativa de como os países se enquadram na economia do conhecimento. A KAM trabalha com uma extensa base de indicadores sobre os países e fornece inclusive, um índice de como cada país está em comparação com os vizinhos quanto ao conhecimento. Essa ferramenta faz parte da política de consultoria do BM aos seus países clientes.

O K4D se estrutura nos mesmo 4 pilares da OCDE⁷⁰:

- (1) registro institucional e econômico que fornece incentivos para uso do conhecimento e florescimento do empreendedorismo;
- (2) população educada para criar e compartilhar conhecimento;
- (3) sistema de inovação em empresas, organizações, universidades e *think-tanks* para explorar os recursos globais e adapta-los as necessidades locais e criar novas tecnologias;
- (4) tecnologias da informação e comunicação (TIC) que podem facilitar e disseminar o processamento de informações.

A KAM se estrutura nesses 4 pilares do K4D e utiliza as variáveis estruturais de cada país para fornecer um Índice de Economia do Conhecimento⁷¹ (KEI) e o Índice de Conhecimento⁷² (KI). Ao procurar dados recentes sobre a KAM no site do BM, o

⁶⁹ Knowledge Assessment Methodology – tradução nossa.

⁷⁰ Mesmo que os pilares da economia do conhecimento sejam os mesmos para as duas organizações é importante diferenciá-las. As duas instituições, BM e OCDE, possuem aproximações, porém discordam em como a educação deve ser trabalhada. A educação para o Banco Mundial favorece o mercado e o individualismo como meios para desenvolver conhecimentos e habilidades para a economia do conhecimento. A educação, para a OCDE, no entanto, embora preocupada com a formação de capital humano, rejeita o modelo de mercado. O modelo a ser seguido é o do liberalismo institucionalmente incorporado para superar os problemas colocados pelo conhecimento tácito. (ROBERTSON, 2005, tradução nossa).

⁷¹ Knowledge Economy Index (KEI) – tradução nossa.

⁷² Knowledge Index (KI) – tradução nossa.

link de acesso ao título se dirige para uma outra página que exhibe o aviso: “página não encontrada”. Dessa forma, não consegui trabalhar com os dados recentes da KAM e nem confirmar se ele ainda continua em execução.

Conforme, Robertson (2008), a KAM passou por várias reformulações e em 2007 contava com informações de 132 países e a metodologia trabalhava com 81 variáveis estruturais e quantitativas para chegar ao Índice de Economia e ao Índice de Conhecimento. Um dos problemas registrados é que a KAM trabalhava numa perspectiva de economia do conhecimento perfeita, projetando um valor de 1 a 10 para cada item avaliado. Muitos itens eram avaliados e julgados pelos técnicos do Banco exigindo uma escala de valor hipotética. Os itens tratavam de aspectos referentes aos 4 pilares do Programa. No que se refere à educação, os itens incluídos eram: taxas de alfabetização de adultos, média de anos de escolaridade, matrículas de ensino médio e ensino superiores altas, escolas com acesso à internet, financiamento da educação pelo Estado, testes e avaliações nacionais sistemáticas, professores com treinamento contínuo, gestão escolar eficiente, indivíduos talentosos deveriam permanecer no país, o número de mulheres na força de trabalho e o número de mulheres matriculadas no ensino médio e no ensino superior.

A análise realizada por Robertson (2008) se concentrou em 3 questões da KAM: (1) os Indicadores, (2) a economia imaginada pelo projeto e (3) a educação para quem e com que resultado.

Os indicadores utilizados pela KAM mostraram que a sua base de dados era formada por informações da OCDE, pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Nações Unidas, pelas taxas de desemprego da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Índice de Competitividade Global fornecido pelo Fórum Econômico Mundial. Estas organizações, na sua maioria, têm um compromisso com políticas econômicas de cunho neoliberal e fornecem medidas de desempenho econômico. Apesar da presença do IDH entre os itens, Robertson (2008) alerta que o mesmo recebeu críticas através dos estudos de Sagar e Najani (1998) por apresentar desvios e que as correções nunca foram feitas. Por isso, há vários exemplos de distorções do IDH, como por exemplo: México e Suíça compartilham de IDHs semelhantes e são países com realidades muito diferentes. A análise dos dados da KAM mostra uma inadequação tanto pelas suas fontes como pela projeção que faz de determinados itens. Esta discrepância comprova que os índices estão longe de representar a vida real. Porém, essa compreensão de que os índices são apenas

indicativos e não reais não é considerada pelo BM.

Nos anos 1980, os EUA perceberam que o setor de conhecimentos poderia oferecer uma vantagem competitiva para as economias desenvolvidas principalmente na disputa com os países europeus e do leste asiático. A vantagem dos EUA se estabelecia através do valor dos commodities que levou a estratégia de “acumulação centrada na ampliação e aprofundamento do setor de serviços e na extensão dos direitos de propriedade intelectual e os meios de proteger esse direito internacionalmente e retornar valor para os EUA”. (ROBERTSON, 2008, p. 19, tradução nossa). Para implementar essas estratégias, outras organizações auxiliaram criando novos termos e condições. Um exemplo foi a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC). Dessa maneira, os indicadores da KAM trabalhavam com a propriedade intelectual e sua proteção. Essa escolha estratégica, na verdade, privilegia e promove as economias desenvolvidas.

Em outras palavras, a narrativa da economia do conhecimento não é sobre os países em desenvolvimento se tornarem baseados no conhecimento. Pelo contrário, é uma ferramenta para colocar em prática meios ideológicos e institucionais para permitir que as economias desenvolvidas, em particular os EUA, gerem valor a partir dos serviços de conhecimento globalmente. O KAM prioriza meios ideológicos e estruturais para o desenvolvimento de uma ordem macroeconômica pós-fordista globalmente integrada, garantida por meio dos regulamentos da OMC. (ROBERTSON, 2008, p. 19, tradução nossa)⁷³.

É por essas razões que o conceito de conhecimento, embora teoricamente aceito, possui elementos que precisam ser aprofundados nas proposições dos OIs. As evidências materiais dos programas da OCDE, BM e OMC direcionam o discurso para o conhecimento como estratégia econômica que ao invés de propor desenvolvimento prevê a manutenção do cenário de desigualdades.

A educação apresentada na KAM é o principal meio pelo qual a economia do conhecimento pode ser construída segundo BM. A aposta em áreas como ciência, alfabetização e matemática aproxima o ideal científico-tecnológico para que ocorra a passagem da economia industrial para a economia pós-industrial. O investimento no

⁷³ Put another way, the knowledge-economy narrative is not about developing countries becoming knowledge-based. Rather, it is tool for putting into place the ideological and institutional means to enable the developed economies, in particular the USA, to generate value from knowledge services globally. The KAM prioritises the ideological and structural means for developing a globally-integrated post-Fordist macro-economic order, secured through WTO regulations.

capital humano proporciona que a educação esteja subordinada a economia. Por isso, o conhecimento que a economia do conhecimento enfatiza é o instrumental para os países em desenvolvimento e o da inovação para os países desenvolvidos. Para Robertson (2008), o próximo passo dos países desenvolvidos será intervenções neoliberais nos países em desenvolvimento abrindo acesso à educação para redes globais privadas com fins lucrativos.

O advento do conhecimento e da economia do conhecimento como vimos foi apropriado com maestria pelo BM. Paralelamente, como já explicitarei neste estudo, o processo de globalização, embora muito exaltado, esconde lados desiguais, e na mesma perspectiva se insere o conhecimento. Se por um lado o conhecimento pode potencializar novos mercados e uma economia competitiva e inovadora pode também trazer mais desigualdades.

Em 2010, o BM criou um Conselho de Conhecimento e Aprendizagem formado por gerentes sêniores do Banco. A função do conselho é catalisar os esforços do BM num mundo em rápida mutação através da avaliação de vários tipos de atividades com o conhecimento. Esse conselho foi o responsável pelo primeiro Relatório *O Estado de serviços do conhecimento do Banco Mundial* (2011) como resultado do Programa K4D. Neste relatório, o BM traz uma retrospectiva dos seus serviços com o conhecimento desde o ano de 2003. A partir da análise da oferta a seus clientes, o Banco organizou três novas iniciativas para que o conhecimento seja cada vez mais compartilhado e acessado, já que “pesquisas mostram que os clientes citam os serviços de conhecimento como a contribuição mais valiosa do Banco, mais que duas vezes os recursos financeiros”. (WORD BANK, 2011, p. 2, tradução nossa).⁷⁴

As três iniciativas do BM foram: (1) estabelecer padrões consistentes para governança e medição de resultados, (2) fortalecer a conectividade entre as linhas de produtos de conhecimento essenciais e desenvolver uma estrutura para uma abordagem abrangente para gerenciar o conhecimento e (3) abrir o conhecimento para que seja parte integrante do modo como o Banco realiza negócios. Todos os aspectos da criação, aquisição, compartilhamento, adaptação e aplicação do conhecimento deveriam ser mais abertos e compartilhados.

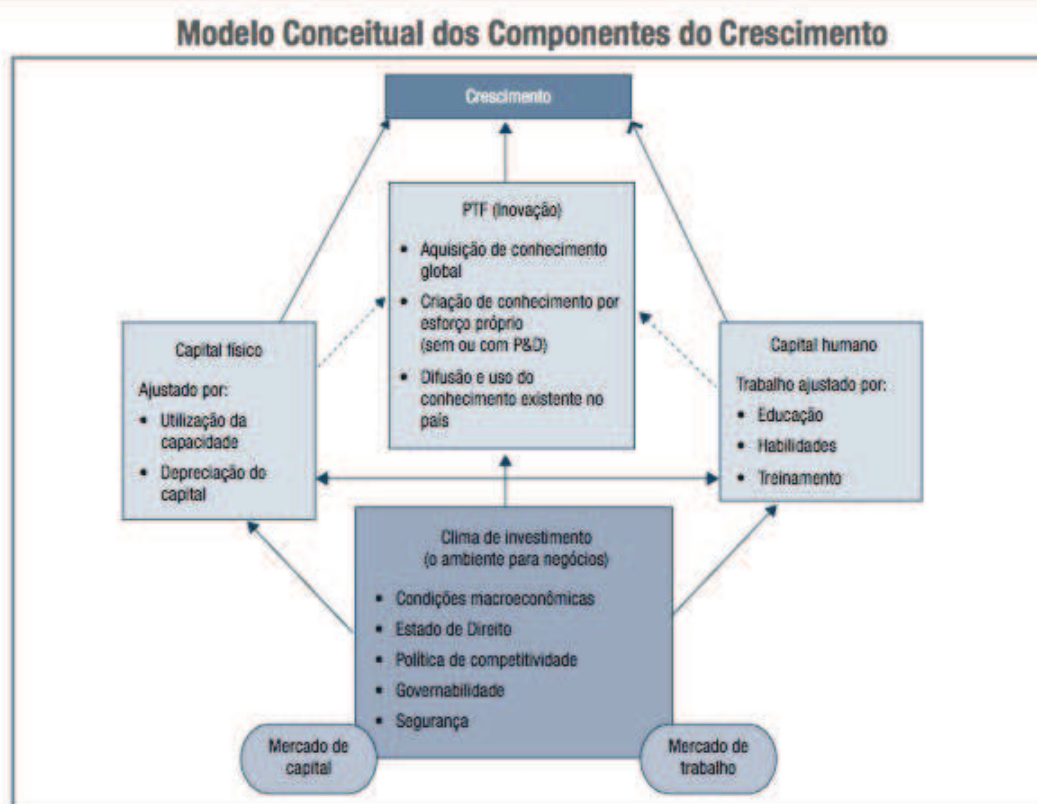
⁷⁴ Surveys show that clients cite knowledge services as the Bank’s most valuable contribution, more than twice as often as financial resources.

Em documento de 2008, um estudo do BM para a CNI (Confederação Nacional da Indústria) produziu elementos para compreender os motivos do Brasil não avançar no processo de inovação na perspectiva da economia do conhecimento. O estudo focou em três questões principais de análise:

Primeiro, o Brasil ficou para trás de seus competidores, especialmente da Ásia, na oferta de um serviço educacional de qualidade para todos os seus cidadãos. Segundo, o Brasil tem buscado a inovação de ponta e intensiva em capital, que produz avanços tecnológicos em nível mundial, e ignora as inovações mais corriqueiras dos processos de produção, que tendem a render os maiores resultados econômicos. Em terceiro lugar, o Brasil tem dependido muito do governo para incentivar a inovação, desprezando o caminho mais eficiente e menos oneroso do uso de incentivos para encorajar a inovação no setor privado, que normalmente se espalha mais rapidamente por toda a economia. Este problema foi exacerbado pelo uso de barreiras comerciais para proteger o setor privado da competição. (RODRIGUEZ, DAHLMAN, SALMI, 2008, p. 25).

Os três aspectos são desdobrados ao longo de trezentos e trinta e quatro (334) páginas entre pontos como: crescimento e desempenho do Brasil no contexto atual, o que explica o lento crescimento do Brasil, definição de inovação, análise da inovação a nível nacional, inovação empresarial, capital humano para inovação e crescimento e como o Brasil pode estimular a inovação. Nas primeiras páginas do relatório, encontramos o modelo conceitual de como o crescimento pode ser estimulado.

Figura 2 – Modelo Conceitual dos Componentes de Crescimento



Fonte: RODRIGUEZ, DAHLMAN, SALMI, 2008, p. 29.

Nesta direção, entendo que os princípios defendidos pelo BM, no que se refere à economia do conhecimento e de suas demandas para a educação, não estão numa esfera distante e internacional. As orientações e prescrições internacionais não estão no âmbito da especulação, mas fazem parte do contexto real e material das políticas educacionais no Brasil. As políticas segundo os componentes de crescimento do BM têm como objetivo produzir um capital humano para o desenvolvimento que se adeque ao mundo capitalista, globalizado e neoliberal.

Ao recuperar a questão de Masson e Mainardes (2011), de que o conhecimento pode ser explorado tanto pelo regime de acumulação capitalista quanto pelo seu potencial de emancipação, reforço que, no caso da proposta de concepção e utilização do conhecimento defendida e amplamente divulgada pelo BM, está se adequa a primeira opção. A educação como possibilidade de emancipação social, na perspectiva do conhecimento, acaba asfixiada, restando ar somente para o princípio

econômico de exploração. É neste aspecto que se concentra o problema da economia do conhecimento e do seu princípio único em políticas educativas.

5.4 CAPITAL HUMANO

Um dos componentes fundamentais na economia do conhecimento e que dá sustentação a essa teoria é o conceito de capital humano⁷⁵. Essa expressão é utilizada largamente em documentos do BM e na área econômica de maneira assertiva e positiva. Assim, explico qual a dificuldade que registro com o conceito e porque ele se torna problemático quando o aplicamos a educação indiscriminadamente.

Para Blaug (1985), a teoria do capital humano é resultado de um programa de pesquisa, uma vez que não se pode associá-la a uma única teoria. Como um conceito fechado, ele foi formulado por Theodore Schultz, mas suas bases foram lançadas bem antes disso. A origem estaria em Adam Smith, Alfred Marshall e Irving Fisher. Fisher teria adotado a compreensão de Walras, de que capital é todo conjunto de riquezas de um período que possibilita a realização de serviços, tais como a terra, as máquinas, as matérias primas, os recursos naturais e as qualidades do ser humano. (SAUL, 2004).

Segundo Saul (2004), o estudo de Baritz (1961) sobre a sociedade americana e a articulação entre as empresas privadas e a universidade nas décadas de 1920-1930 ajuda a compreender a elaboração da teoria do capital humano (TCH). Tomando esses estudos, percebeu-se que os empresários norte-americanos demoraram a entender qual era o papel do quesito humano nas transformações que ocorriam na economia ao final do século XIX, nos EUA. Outros fatores junto com a introdução de outros especialistas dentro das empresas e fábricas, como sociólogos, psicólogos, entre outros, constituíram a busca de soluções para os problemas relacionados as relações humanas.

Para isso, foi utilizada a teoria da gerência científica de Taylor, que na compreensão de Bell (1973) era a grande responsável pela introdução de modelos técnicos nas atividades industriais. Outro passo na direção do reconhecimento da

⁷⁵ Desde 1994, pesquisadores alemães elegem anualmente, palavras que consideram como não palavra (*unwort* em alemão). Segundo os pesquisadores, há palavras que não são adequadas ao termo designado e que, às vezes, até violam a dignidade humana. Em 2004, *capital humano* foi a palavra eleita como não palavra com a justificativa de que “degrada pessoas a grandezas de interesses meramente econômicos”. (ALVATER, 2010, p.75).

importância do humano nas atividades de trabalho foi dado por Henry Ford. Segundo Baritz (1961), Ford causou sensação em 1912, durante um período de dificuldades do país, em justificar a jornada do trabalhador de 5 dólares como uma participação do trabalhador nos lucros da empresa.

Na sequência em meio à depressão dos anos 1920, a experiência realizada pela *Western Electric Company* foi decisiva para criar as condições de emergência da TCH. O objetivo do experimento coordenado por Elton Mayo era “ajustar os indivíduos e antecipar suas reações ao perfil de operário imaginado pelos patrões” (SAUL, 2004, p. 239). Assim, a expressão *capital humano* foi, sem dúvida, cunhada na década de 1950, mas as experiências sobre o fator humano e suas evidências na produção industrial cresceram nos anos de 1920.

Schultz, pioneiro na TCH na década de 1950, tinha como objetivo compreender o motivo das desigualdades econômicas e sociais entre as nações e grupos de indivíduos no contexto do pós-Segunda-Guerra Mundial. A explicação para essas desigualdades foi justificada pela diferença existente no investimento humano.

Em seu livro *Valor Econômico da Educação*, Theodore Schultz (1967) explica que seu objetivo foi trazer para a educação a colaboração da análise econômica. Assim, o autor argumenta que um dos principais problemas, quando se trata da educação, é a aplicação dos recursos com eficiência. Schultz inicia seu livro, que é considerado uma referência na área da economia da educação, com a seguinte questão: *que significa a educação?* E responde:

Instrução é assim um conceito aplicado aos serviços educacionais que ministrados pelas escolas primárias, secundárias e por muitos institutos superiores, abrange o esforço do estudante para aprender. A educação organizada, contudo, não é unicamente empenhada em “produzir” instrução, mas também em fazer progredir o conhecimento através da pesquisa e, por seu próprio interesse, ultrapassar o ensino ou a instrução que integram, ordinariamente, os currículos. [...] As escolas podem ser consideradas empresas especializadas a produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria. (SCHULTZ, 1967, p. 19).

A comparação de Schultz, de que a escola é como uma empresa ou indústria, foi levada ao pé da letra por muitas correntes de pensamento ao longo dos últimos anos. A escola entendida como uma empresa e/ou indústria deveria focar seu investimento no capital como fator fundamental para elevar as futuras rendas, tanto do empresário/industrialista como do capital humano. Schultz (1967), no decorrer da

sua exposição, faz uma ressalva, de que existem diferenças entre as empresas/indústrias e escolas, todavia, isso não poderia constranger o uso da análise econômica na educação. Segundo o autor, sempre que a instrução elevar os rendimentos futuros dos estudantes, tem-se um investimento no capital humano.

Os investimentos em instrução não podem ser minimizados; muito ao contrário, são de tal magnitude que alteram, radicalmente, as estimativas, geralmente aceitas, do total de poupanças e de formação de capitais, que estão em curso. Deverão ser reformulados os conceitos estabelecidos com relação aos elementos de formação de pagamento e salários (renda relativa) à distribuição da renda por pessoa e às fontes do crescimento econômico. (SCHULTZ, 1967, p. 26).

A relação entre economia e educação se estabelece de forma direta com a intensão de aumentar a produtividade do trabalho que gera benefícios tanto para o indivíduo, quanto para o contexto maior do país. Na TCH, o trabalhador, em nível individual, deverá ter um retorno salarial. No nível macro, o aumento da produtividade gerará uma aceleração no crescimento que resultará em desenvolvimento do país. Na sua origem, a TCH elimina a diferença entre os trabalhadores e os donos do modo de produção, os capitalistas. Os trabalhadores passam a ser considerados capitalistas por possuírem conhecimentos de *valor econômico*. As noções de capital e trabalho são equiparados, pois ambas são igualmente consideradas como simples fatores de produção. (MACHADO, 2010). Dessa análise, pode-se delinear várias políticas e práticas empresariais norte americanas de organização do trabalho que influenciam os demais países. (SAUL, 2004).

A TCH ao prever um suposto equilíbrio entre essas duas forças *trabalhadores X empresários/industrialários* propõe uma nova lógica. Inaugura uma visão mais ampla do que é capital, além do capital físico.

Para estudar o investimento no homem, um novo conceito de capital era necessário. Schultz reconheceu que muitos eminentes economistas antes dele (Adam Smith, Irving Fisher e Frank Knight) consideravam habilidades humanas como capital. Entretanto, em seu trabalho, Schultz (1960), criticou a definição de capital sob perspectiva de Alfred Marshall, que incluiu apenas equipamento físico. O autor afirmou que a definição restrita de Marshall sobre capital, entre outras deficiências, levou à percepção popular de que a economia estudou apenas coisas materiais. Ainda para Schultz a pesquisa em capital humano procura esclarecer o processo de investimento e os incentivos para investir em capital humano, por isso, estudou a educação formal. (MONTEIRO, 2016, p. 45).

Essa nova visão concorda perfeitamente com o tempo e as mudanças tecnológicas do período da Guerra Fria. (SAUL, 2004). O fortalecimento da TCH ocorreu como proposta de contribuir para o crescimento econômico, tornando a educação componente fundamental para servir a um mundo cada vez mais complexo.

De modo geral, as discussões acerca da educação como meio de alcançar investimento em capital humano estão relacionadas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Essa premissa sugere que à escola cabe desenvolver as competências e habilidades dos estudantes preparando-os adequadamente para o trabalho na sociedade capitalista. O sucesso ou o fracasso no desenvolvimento do capital humano dos países, não raro recaí sobre os professores e a escola em primeira instância ou sobre os estudantes que não possuem talento ou mérito como segunda instância. (RUCKSTADTER, 2005).

A métrica a ser seguida pelos países que desejam o desenvolvimento e o alívio da pobreza deve ser o investimento no capital humano. Quanto melhor e mais elevado o capital humano de uma nação-país, maior a sua possibilidade de desenvolvimento e de competição no mercado mundial. Consequentemente, a TCH passa a ser o *canto da sereia* para os países em desenvolvimento, como os latino-americanos.

No caso específico das sociedades de capitalismo dependente e no contexto da ideologia nacional-desenvolvimentista, a —teoria do capital humano foi incorporada, ainda, como fator de superação do atraso econômico e um instrumento de distribuição de renda e de mobilidade social. (MOTTA, 2011, p. 8).

A TCH é colocada pelo BM como aspecto fundamental para que o desenvolvimento econômico seja alcançado. No Brasil, de acordo com Frigotto (2015), no declínio do período da ditadura civil militar, o país efetivou reformas educativas em todos os níveis de ensino com base na TCH. Os primeiros pesquisadores a introduzir a TCH no Brasil foram Carlos Geraldo Langoni com doutorado em Chicago e Cláudio de Moura Castro⁷⁶, com mestrado na Universidade de Yale e doutorado na Universidade de Vanderbilt, também nos EUA. O retorno de Moura Castro ao Brasil e o início do seu trabalho na PUC do Rio de Janeiro ocorreu paralelamente a criação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas e da criação da disciplina de Economia da Educação. (FRIGOTTO, 2015).

⁷⁶ Cláudio de Moura e Castro será citado na segunda parte desta pesquisa como um dos colonistas responsáveis pela abordagem empírica em revistas pelas suas colunas e ideias na Revista VEJA.

Retornando ao contexto mundial, além de Theodore Schultz, posteriormente outra referência na área foi Gary Becker. O que une o trabalho dos dois é a abordagem econômica ao comportamento humano, que Becker chamou de método de análise.

A abordagem econômica é uma tentativa de explicar as várias facetas do comportamento humano através de um conjunto de pressupostos simplificados, sobre o comportamento humano como resultado de escolhas individuais caracterizada por maximização da utilidade, perspectivas, posturas, e a racionalidade consistente de preferências estáveis e persistentes. As opções são limitadas pela renda, tempo, memória imperfeita e capacidades de cálculo, e as oportunidades disponíveis. (MONTEIRO, 2016, p. 52).

A partir da sua visão do comportamento humano, Becker organizou o quadro conceitual dos trabalhos posteriores da TCH. A sua contribuição foi fornecer um método em torno da taxa de retorno do investimento, calculado pela comparação dos fluxos de ganho. Becker concebeu a distinção entre capital humano como específico para um emprego em uma empresa, e um capital que tem valor mais geral, atingindo um conjunto mais amplo de empregos. O conceito de empresas-específicas de capital foi relacionado com o capital organizacional que é a contribuição de uma pessoa para uma organização específica. Capital humano, em geral, representa habilidades mais amplas, não restritas a uma única empresa. Essas habilidades podem ser transferidas de uma empresa para outra sem perda de valor. (MONTEIRO, 2016).

Para Souza (2005), o cerne da TCH consiste em estabelecer que a soma entre o estoque em capital físico e o estoque em capital de trabalho da economia, ao longo do tempo diz respeito apenas a uma parte do crescimento econômico. Há uma parcela que não está inserida em nenhuma das categorias acima. Essa parcela é explicada como o investimento no indivíduo, no capital humano através da educação formal, treinamento e saúde do trabalhador.

Mark Blaug (1985), na década de 1980, procedeu uma avaliação da trajetória da TCH. Segundo o autor, a TCH apresentava problemas, por não oferecer explicações convincente sobre vários pontos importantes. O autor ressaltou a centralidade do individualismo na teoria do capital humano, ou seja, a ideia de que os fenômenos sociais têm seus fundamentos no comportamento individual, e que a formação do capital humano é concebida em termos de decisões de indivíduos que atuam em defesa de seus interesses próprios. (CARVALHO, 2012). A contradição parte de que ao mesmo tempo que o investimento em capital humano é feito no

indivíduo, não é este que é importante, mas as suas habilidades adquiridas e desenvolvidas.

A Teoria do Capital Humano concebe as relações de produção capitalistas como justas e regidas pela lei da oferta e da procura e o salário ou a renda como preço do trabalho, de modo que, de acordo com este raciocínio, a definição da renda é uma decisão individual. Não se considera o fato de a sociedade capitalista ser composta por uma parcela restrita de proprietários de meios de produção e por um grande contingente de indivíduos que não dispõem de capital físico para produzir. (SOUZA, 2005, p. 4).

Nesta perspectiva, a TCH se alinha à teoria neoliberal de que as dificuldades de desenvolvimento dos países estão no âmbito dos indivíduos e não numa estrutura maior que provoca desigualdades. Oliveira (2001) argumenta que a TCH faz uma leitura a-histórica do sistema capitalista, pois para estes teóricos os fatos sociais ocorrem no âmbito de particularidades individuais e são apenas expressões de uma racionalidade humana.

Haecht (2008) entende que a teoria do capital humano deve ser contestada no aspecto que tange as decisões individuais. Segundo ela, é uma ilusão defender que o investimento no trabalhador gera resultados para ele mesmo, pois os resultados revertem para o seu empregador. Da mesma forma, a compreensão de que o investimento em educação é proporcional ao desenvolvimento econômico também deve ser relativizado, já que os investimentos carregam incertezas. O mercado não é perfeito e nem sempre consegue absorver todas as demandas por empregabilidade, o que permite questionar essa relação direta entre investimento educacional e sucesso no mercado. Mesmo que os dados mostrem, num primeiro momento, que a educação é importante para o desenvolvimento econômico, permanece a dificuldade de avaliar até que ponto a educação atua para o crescimento. A educação só conseguirá ser fator de mudança se a economia “for capaz de absorver de maneira útil os indivíduos formados e na medida em que as estruturas da economia favoreçam a propagação dos efeitos do desenvolvimento”. (HAETCH, 2008, p. 20).

Apesar de críticas, a teoria do capital humano foi retomada nos anos 1990, alavancada pelo BM para os países periféricos, em nova roupagem, como elemento para o atendimento às condições de produção e de mão de obra qualificada. Frigotto (2015), a partir da análise materialista histórica, entende que há uma alteração na concepção de trabalho a partir da TCH:

O económico não é concebido como um fator, mas como uma relação fundamental, mediante a qual o ser humano pelo trabalho produz as condições materiais de sua produção e reprodução como ser da natureza. “A economia não trata de coisas, mas de relações entre pessoas e, em última instância, entre classes; estas relações estão, porém, sempre ligadas a coisas e aparecem como coisas”. (ENGELS, *apud* BARATA-MOURA, 1988, p.120). O caráter fundamental, imperativo e imprescindível da atividade produtiva não deriva, como sublinha Kosik, de ser ela uma atividade superior às demais, mas do fato de que sem esta os seres humanos não poderão dedicar-se a arte, o estudo, à cultura, ao lazer, etc”. (FRIGOTTO, 2015, p. 214).

Logo, o trabalho na compressão materialista histórica é uma necessidade para que o ser humano possa também se dedicar a outras atividades. A TCH mascara ou inverte essa ideia, tornando o trabalho a principal fonte de satisfação humana. O ser humano é reduzido à categoria de mercadoria, sendo ignorada a estrutura desigual das classes.

O retorno da TCH ocorre pelo colapso do socialismo real que trouxe de volta as teses ultraconservadoras de que o capitalismo se constitui a única sociedade de tipo natural. O capitalismo é o único sistema que correspondia a natureza humana que é sobretudo baseada no indivíduo. Essas ideias foram chamadas de neoliberalismo, porém o mais adequado seria neoconservadorismo. (FRIGOTTO, 2015, p. 219).

No contexto das inovações tecnológicas que potencializam o capital produtivo e o capital financeiro, no sentido de uma diminuição aguda de grandes contingentes de mão de obra, restam processos de superexploração. Não há mais necessidade de tantos trabalhadores, o que permite a escolha dos mais competentes. “Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar ou moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita”. (FRIGOTTO, 2015, p. 220). Assim, resta ao trabalhador acompanhar os movimentos do mercado investindo ele próprio naquilo que julgar mais importante para o momento. Neste cenário, aparecem a flexibilização dos direitos sociais e a máxima do sujeito empreendedor.

O empregável forma-se por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos, e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser empreendedor. (FRIGOTTO, 2015, p. 221).

Conseqüentemente, a TCH retoma com destreza os princípios do individualismo através de abordagens de inovação e empreendedorismo. Ambos conceitos que permeiam todas as dimensões da vida na sociedade contemporânea.

5.5 DA RELEVÂNCIA DOCUMENTAL

O processo de busca e encontro dos documentos que foram objeto de análise de políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade ocorreram a partir de uma exaustiva análise de referências. Muitas vezes, ao ler os resultados de pesquisas com base documental, numa primeira impressão, pode parecer que o documento e suas análises é algo que já estava dado. Nesse sentido, o documento obtém um *status* de reconhecimento e faz representar que suas possibilidades de análise eram de fácil articulação ou neutras. Essa imagem pré-concebida dos documentos como fontes fechadas tem sua gênese na história das ciências modernas, na qual as origens das fontes sob as quais se construíam as pesquisas deveriam ter determinadas características como, por exemplo, serem oficiais. Havia muita desconfiança com a rigorosidade de determinados métodos que não seguissem o passo a passo do método científico de caráter cartesiano. Porém, com o surgimento de outros campos científicos, como das ciências humanas, e a ampliação das pesquisas e das metodologias nessas áreas, a própria concepção de fonte documental foi sendo alargada, e hoje é comum a utilização de outras fontes que não fontes oficiais ou legais. Porém, no campo de políticas, nesse caso específico, educacionais, o mais comum é que a análise destas e dos textos que lhe dão suporte argumentativo sejam os textos de caráter oficial, de cunho legal. Há uma intencionalidade, nesse sentido, de compreender as políticas educacionais não apenas com referência ao que se encontra escrito e formulado enquanto texto, mas também como fontes de informações que estabelecem suas influências, negociações, consentimentos e hegemonias que se interpõe nestes textos. O sentido de utilizar o texto oficial não é de reforçar a visão de que ali está expressa a verdade, e sim, de perceber justamente, onde e como as contradições se inscrevem nos variados campos em disputa:

Os textos são apenas ponto de partida, nossa meta não é fazer análise de discurso, mas compreender a política. Discutimos a hegemonia discursiva, a colonização do vocabulário da reforma, a bricolagem de conceitos visando

construir novas lentes para interpretar os textos da reforma; para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”. Tomamos os textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

De acordo com essas ideias, os documentos que proponho analisar não são textos com caráter governamental oficial ou legislativo, pois, em acordo com Decker (2015), compreendo “que não são os documentos que justificam a política, mas antes, é a política que justifica a produção de documentos, pois as demandas para escrevê-los são criadas com base em dados de objetividade histórica. (DECKER, 2015, p. 51).

O primeiro e principal documento garimpado e aqui tomado como referência de trabalho é uma produção do Grupo Banco Mundial com o título *Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean*. A organização do documento foi realizada por Barbara Bruns e Javier Luque, tendo sido publicado no ano de 2014, em formato digital, no site do Banco. O livro faz parte de uma série de publicações realizadas a partir de 2004, chamada de “Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina” com objetivo de debater, divulgar informações, análises e ampliar as discussões das complexidades típicas do desenvolvimento econômico dos países latino americanos e caribenhos. O patrocínio foi realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas (CEPAL). Na sua apresentação, o documento em análise é anunciado como representante da mais alta qualidade em produto de pesquisa dessas instituições.


Os livros da série foram escolhidos por sua relevância para a comunidade acadêmica, formuladores de políticas, pesquisadores e leitores interessados e têm sido sujeitos a uma rigorosa revisão anônima por profissionais da área antes da publicação. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 5).

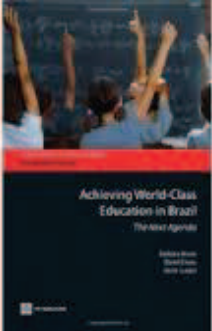
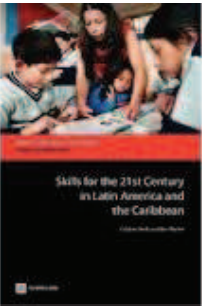
A escolha do documento *Professores Excelentes* como primeiro e principal material de análise se deu pela amplitude do acompanhamento e desenvolvimento de políticas em educação para a formação e carreira docente, de maneira que apresenta uma rica explanação das preocupações e ideias das dificuldades enfrentadas pelos países da América Latina e Caribe com base nos pressupostos dessas organizações.

Entretanto, à medida que procedi a análise do documento, tive necessidade de olhar para outros documentos do BM como propõe o Ciclo de Políticas, e nessa busca, através do site do banco, selecionei aqueles que contribuem para uma análise

longitudinal da temática, tanto desenvolvendo temas do principal documento selecionado quanto aprofundando algumas questões. Nesse sentido, foram selecionados os seguintes textos, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Documentos do BM analisados

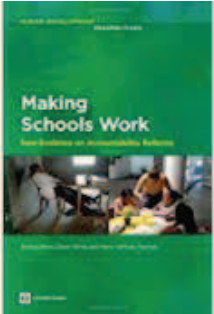
Documento	Ano	Autor/a/es	Assuntos tratados/temáticas/categorias
<p>Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América latina e no Caribe</p> 	2014	Barbara Bruns Javier Luque	<p>*Professores são um importante capital humano para melhoria da educação de classe mundial e o crescimento econômico.</p> <p>*Descrição de quem são os professores na América Latina e Caribe (ALC) – maioria mulheres de <i>status</i> econômico relativamente baixo. Altos níveis de educação formal, mas habilidades cognitivas precárias. Salários baixos, estabilidade de emprego, excesso de oferta, baixo uso do tempo de instrução em sala de aula, o que contribui para baixa aprendizagem, fazem pouco uso das TICs, alunos pouco envolvidos com a aula, práticas muito diversas entre escolas.</p> <p>*Para mudar o quadro da educação, é preciso recrutar melhores professores, aumentar os padrões de ingresso na formação, aumentar a qualidade da formação e aumentar os padrões de contratação.</p> <p>*Preparando professores excelentes: Indução de professores, avaliação de professores, desenvolvimento profissional, distribuição e gestão de professores, motivar para o desempenho, recompensas profissionais, pressão por responsabilidade, incentivos financeiros, pagamento por bonificações.</p>

<p>Achieving world-class education in Brazil <i>The next agenda</i>⁷⁷</p> 	2012	<p>Barbara Bruns David Evans Javier Luque</p>	<p>*Educação Brasileira de 1995 – 2010: a transformação. Retrata os principais avanços da educação brasileira no período destacando a equalização das finanças educacionais, a medição por resultados e as transferências condicionais de dinheiro para aumentar a escolaridade dos pobres.</p> <p>*Educação Brasileira: enfrentando o desafio. Satisfação das necessidades de uma economia do século XXI. Aprender é o que conta para o crescimento: desempenho do país em Português e Matemática, de 1995 a 2009. Retornos econômicos: mudanças no salário dos trabalhadores por ano de escolaridade. Redução da desigualdade e a pobreza através da educação.</p> <p>*Transformando a despesa em aprendizagem - ações que merecem destaque: (1) taxas de repetição persistentes e altos custos por graduado, (2) custos crescentes do professor, (3) poucas pesquisas de custo-efetividade, (4) corrupção e má gestão dos fundos da educação.</p> <p>*Brasil: a próxima agenda (2011-2021) – Construindo um professor melhor, recrutamento de professores de maior capacidade, melhorar a prática do professor, investir em desempenho motivador, incentivo para professores, fortalecimento da Educação Infantil, melhor a qualidade do trabalho do século XXI, aumentando a qualidade do Ensino Médio.</p>
<p>Skills for the 21st century in Latin America and the Caribbean⁷⁸</p> 	2012	<p>Cristian Aedo Ian Walker</p>	<p>*O relatório contribui para o debate sobre a qualidade da educação e os retornos na ALC. Ele resume as conclusões de um estudo realizado por uma equipe multidisciplinar de educação, proteção social e economistas do mercado de trabalho que visa melhorar a compreensão dos vínculos entre o investimento em educação e treinamento e os resultados do mercado de trabalho.</p> <p>*Examina o retorno dos rendimentos/salários para o Ensino Médio e o Ensino Superior, nas décadas de 1990 a 2000, e suas flutuações. Faz uma comparação entre as habilidades dos graduandos e as exigências do mercado e que isso pode deixar a ALC para trás no <i>ranking</i> competitivo global.</p> <p>*Defende que os indivíduos com maior capacidade são mais propensos a consumir maiores</p>

⁷⁷ Atingindo a Educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda – tradução nossa.

⁷⁸ Habilidades para o século XXI na América Latina e no Caribe - tradução nossa.

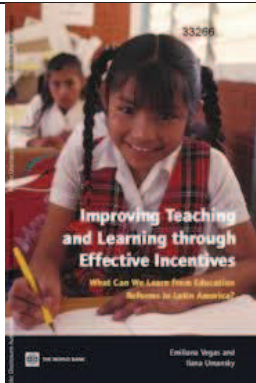
			<p>quantidades de educação. (Porque parte do retorno atribuído à educação é realmente um retorno à capacidade do indivíduo).</p> <p>*A expansão da escolaridade (anos de escolaridade), mostra como isso se desenrolou contra o crescimento da demanda por mão-de-obra mais qualificada. A teoria econômica prevê que a interação dessas duas forças determinará as tendências dos salários relativos para diferentes níveis de realização. Quando a oferta de trabalhadores mais instruídos corre à frente da demanda, os prêmios por anos de educação vão diminuir, e vice-versa.</p> <p>*Parte da aplicação de metodologia desenvolvida por Katz e Murphy, em um artigo inovador, de 1992 sobre o mercado de trabalho dos EUA, para desvendar os impulsionadores do lado da oferta e da demanda dos prêmios de ganhos. Uma justificativa poderia ser explicada por problemas de qualidade nos programas de educação e formação (no sentido lato, incluindo tanto a qualidade da formação como a correspondência entre a formação e as exigências do mercado de trabalho).</p> <p>*Qualidade da Educação e Rendimento dos Estudante e como a ALC, apesar de terem sido realizados avanços significativos, ainda apresentam evidências de graves lacunas de desempenho comparados com os países da OCDE.</p> <p>*Em relação ao Ensino Médio, mostra que a maioria dos países da ALC, para os quais há dados, apresentam um investimento relativamente baixo por estudante no ensino secundário e uma produtividade deficiente para transformar esse investimento em realizações de aprendizagem (como refletido nos resultados do PISA). Esse achado é sugestivo de um clássico "equilíbrio de baixa qualidade", onde o mau desempenho dificulta a justificção do aumento do financiamento e o sistema permanece atolado na mediocridade.</p> <p>*Apresentam-se evidências de que as empresas da ALC inseridas na economia global (medido por fatores como a adoção da tecnologia e as atividades de exportação) têm maior probabilidade de enfrentar problemas no recrutamento do trabalho qualificado de maneira diferente do observado nos Estados Unidos nas últimas duas décadas.</p> <p>*Sugere também a possibilidade de que a razão por que tais tensões, entre demanda e qualidade, não se refletem nos prêmios de lucros pode estar relacionada à fraca correlação entre a educação formal e a aquisição de competências necessárias</p>
--	--	--	---

			<p>às empresas concorrentes modernas. Tarefas repetitivas e simples são cada vez mais realizadas por computadores o que gera a necessidade de trabalhadores qualificados para exercerem as tarefas mais complexas. Na ALC, essa correlação é fraca.</p> <p>*O inquérito em questão faz um esforço para melhorar a compreensão das competências para promover o emprego e a produtividade.</p>
<p>Making Schools Work: New evidence on accountability reforms⁷⁹</p> 	2011	<p>Barbara Bruns, Deon Filmer, Harry Anthony Patrinos</p>	<p>*Evidências têm comprovado que o que conta para o crescimento econômico está relacionado com o que o aluno realmente aprende. Além disso, num sistema global o que conta não é o que o estudante aprende no sistema nacional, mas sim com o aprendizado medido com os melhores desempenhos a nível internacional.</p> <p>*Todo país que experimentou crescimento e desenvolvimento nos últimos anos colocou um esforço no aprofundamento do seu capital humano.</p> <p>*Ausência de professores em sala de aula por atestados são gastos que oneram os cofres públicos e mesmo quando os professores estão em sala de aula, isso não comprova que estão realizando seu trabalho e ensinando.</p> <p>*Pouco tempo de instrução: os professores, segundo estudos, gastam apenas metade do tempo de aula com instrução e o restante ou em tarefas administrativas ou tomando chá com seus colegas.</p> <p>*Os clientes (pais e alunos) deveriam ser como clientes de um restaurante, esperando que os negócios e as competições assegurassem a qualidade do restaurante ou que ele saísse do negócio. Assim, os clientes também devem ser diretores, estabelecendo um sistema de educação de alta qualidade (escolas charter, bônus, vales e outras estratégias devem ser usadas).</p> <p>*Três estratégias dos sistemas de educacionais mais responsáveis são: prestação de contas, gestão baseada na escola – autonomia e incentivo para professores ligadas ao desempenho.</p> <p>*Informações para responsabilização de professores devem ser cada vez mais utilizadas e frequentes. Todos esses dados devem ser usados para alavancar mudanças através de divulgação em canais de disseminação e campanhas de informação.</p> <p>*Relatos de programas e políticas de reformas em</p>

⁷⁹ *Fazendo as escolas trabalhar: novas evidências em reformas de responsabilidade* - tradução nossa.

			<p>vários países de alto rendimento: Estados Unidos da América, Reino Unido, Nova Zelândia.</p> <p>*Relatos de programas e políticas de reformas em vários países de médio e baixo rendimentos: Chile, Brasil (Ceará e Rio de Janeiro, Países da América Central, África subsaariana e Índia,</p> <p>*Gerenciamento educacional baseado na escola através de escolha e concorrência, autonomia escolar, responsabilidade escolar, descentralização.</p> <p>*Exemplos e evidências de países com Gestão baseada na escola (SBM - school based management) com evidências fortes, evidências intermediárias e fracas.</p> <p>*Tornar os professores responsáveis a partir de dois tipos de reformas: (1) as reformas da posse do contrato e (2) as reformas de remuneração pelo desempenho.</p> <p>*Experiência global de incentivo para professores estão baseadas nos seguintes aspectos: (a) motivação intrínseca, (b) respondendo aos clientes, (c) domínio, (d) Infraestrutura adequada e materiais de ensino, (e) reconhecimento e prestígio, (f) pagamento de bônus, (g) diferenciais de salário, (h) estabilidade no emprego, (i) aposentadorias e benefícios.</p> <p>*A alternativa apresentada é a utilização pela administração pública de professores contratados.</p> <p>*Exposição de vários programas de incentivo se bonificações por resultados para professores.</p> <p>*Fazer com que as escolas funcionem com através de reformas de responsabilidade: estratégias e evidências.</p>
<p>Improving teaching and learning through effective incentives. <i>What can we learn from education reforms in Latin America?</i>⁸⁰</p>	2005	<p>Emiliana Vegas</p> <p>Ilana Umansky</p>	<p>*A América Latina (AL) está ficando para trás devido à necessidade de trabalhadores com habilidades e conhecimentos mais qualificados.</p> <p>*Evidências mostram que os professores desempenham um papel fundamental no que, como e quando os estudantes aprendem.</p> <p>*Importância de atrair indivíduos qualificados para profissão docente e motivá-los a um trabalho duro que é indiscutivelmente o principal desafio da educação.</p> <p>*Formuladores de políticas educacionais têm três opções principais para melhorar a qualidade do</p>

⁸⁰ *Melhorando o ensino e a aprendizagem através de incentivos efetivos: O que nós podemos aprender das reformas educacionais na América Latina?* - tradução nossa.

		<p>ensino: (1) formação de professores e desenvolvimento profissional; (2) incentivos para professores que influenciam quem se torna um professor e quanto tempo eles permanecem no campo; e (3) incentivos que afetam o trabalho que os professores fazem na sala de aula. O documento analisado centra-se inteiramente na segunda e terceira opções.</p> <p>*Há muitos tipos de incentivos para atrair professores altamente qualificados e motivá-los a serem eficazes nos seus postos de trabalho: (1) motivação intrínseca: a oportunidade de educar as crianças e, assim, melhorar seu bem-estar; (2) é o prestígio e o reconhecimento social; (3) são os diferenciais salariais e outros benefícios monetários; (4) estabilidade no emprego – apesar de que a ameaça de perder o emprego pode ser também um poderoso incentivo; (5) pensões e outros benefícios não-salariais, como o seguro de saúde; (6) crescimento profissional - oportunidades para o avanço ao longo de uma carreira; (7) disponibilidade de instalações e materiais adequados para ensinar e (8) necessidade de satisfazer os clientes e responder aos supervisores.</p> <p>*AL vive o desafio de reformar o incentivo para professores como uma opção promissora para melhorar a qualidade dos professores e a aprendizagem dos alunos.</p> <p>*Os líderes escolares e as equipes de gestão escolar precisam ter a autoridade e os recursos para recompensar os professores de alto desempenho e penalizar os professores de baixo desempenho.</p> <p>*Estudos de caso sobre reformas nos incentivos para professores: Brasil, Chile e México.</p> <p>*Na América Latina, há uma crença generalizada de que os professores não são bem pagos e que, em geral, eles ganham menos do que em outras profissões. Na última década, porém, os salários dos professores aumentaram consideravelmente em grande parte da região. Os salários são uma função de dois componentes: as dotações produtivas de um trabalhador e o preço ou valor atribuído a essas dotações em um determinado trabalho.</p> <p>*Evidências comprovam que os professores não são geralmente mal remunerados (com poucas exceções). E que o salário não deve criar qualquer desincentivo importante para as pessoas entrarem na profissão. Como os professores normalmente trabalham menos horas do que os indivíduos em outras profissões (os professores geralmente têm jornadas de trabalho mais curtas e férias mais</p>
---	--	--

			<p>longas), seus salários mensais podem ser menores, o que pode desencorajar alguns de entrar ou permanecer no campo.</p> <p>*Análise dos impactos da gestão escolar sobre o incentivo para professores e três casos de gestão escolar na AL.</p> <p>*Os sindicatos de professores têm um grande impacto sobre a eficácia dos incentivos e geralmente são poderosos e se colocam contrários às políticas de incentivos.</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Para seleção dos documentos acima, utilizei os critérios de relação com a temática da formação e da carreira docente. Por isso, selecionei um documento que expressasse as ideias do BM em nível mundial/internacional, três documentos que focavam na América Latina e no Caribe, e um documento que expressasse os desafios da educação no Brasil. Assim, foi possível evidenciar como as temáticas se inter-relacionam nos diversos contextos ou arenas de atuação do BM além do processo de bricolagem dos textos. Nesse sentido, foi rico conhecer as orientações da instituição aos diversos países mesmo que eles se encontrem em posições diferentes no cenário mundial, comprovando que há uma construção discursiva permeada pela posição teórica e ideológica do BM nas diferentes arenas.

A primeira parte desta tese tratou de compor o cenário de produção e formulação das políticas educacionais considerando as influências advindas do macro contexto com múltiplas verberações nas demais arenas. Para isso, foram investigadas as (inter)relações destas políticas, na especificidade das temáticas da formação e da carreira docente, com especial atenção as políticas produzidas no Brasil após LDB de 1996. O percurso foi realizado a partir de documentos do BM, do referencial teórico-metodológico, de documentos das políticas nacionais e da literatura da área.

Neste sentido, essa primeira parte prepara e dá sustentação à segunda parte, que se centrou na análise e na compreensão de como as diretrizes políticas do BM estão presentes, na mídia impressa, nas Revistas NE e GE, por meio de similaridades, discursos e prescrições com as orientações do BM para educação.

**PARTE II: A PRODUÇÃO DISCURSIVA DE POLÍTICAS NAS REVISTAS NOVA
ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR**

1 REDES POLÍTICAS, NOVA FILANTROPIA E AS FUNDAÇÕES NO CAMPO DA MÍDIA IMPRESSA EM EDUCAÇÃO

PODE CHAMAR O LEITOR DE VOCÊ

Enquanto o jornal ocupa o espaço público do cidadão e o jornalista que escreve em jornal dirige-se sempre a uma plateia heterogênea, muitas vezes sem rosto, a revista entra no espaço privado, na intimidade, na casa dos leitores. Há revistas de salas, de cozinha, de quarto, de banheiro. (SCALZO, 2011, p. 14).

Após ter realizado, na primeira parte dessa tese, a apresentação dos contextos de influência e de formulação das políticas de formação e de carreira docente na contemporaneidade, bem como dos aspectos que constituem os meandros desta pesquisa, passo agora à análise dos materiais de mídia impressa.

Tenho presente que a mídia impressa não produz a política propriamente dita, entretanto, as revistas educacionais produzem discursos sobre políticas. Em seu artigo *O que é política? 21 anos depois: reflexões sobre as possibilidades da pesquisa em política*, Ball (2015) expõe sua compreensão do que é política, e a partir de Foucault, argumenta que discursos mobilizam tecnologias de políticas como constituintes de verdades ao invés de refletir a realidade social.

O discurso e as relações de poder concomitantes são manifestas em formas materiais e antropológicas, isto é, em objetos políticos (artefatos como os chamamos no livro), arquiteturas, subjetividades e práticas. Estes são os "instrumentos e efeitos" do discurso. Nesta medida, não fazemos política, a política nos faz. No entanto, no processo de tal forma, implantamos a criatividade apropriada e talvez nos envolvamos com alguns tipos de relutância, já que os resíduos de discursos anteriores, deslocados e posições de sujeito entram em algum tipo de conflito com discursos atuais e assertivos criando desconfortos e desalinhamentos.⁸¹ (BALL, 2015, p. 2).

Por isso, importa conhecer o discurso produzido nas revistas pedagógicas na medida em que o discurso destas revistas não reflete exatamente a realidade social, porém produz e constitui a subjetividade de professores, incentiva práticas

⁸¹ Discourse and concomitantly power relations are manifest in material and anthropological forms, that is, in policy objects (artefacts as we call them in the book), architectures, subjectivities and practices. These are the 'instruments and effects' of discourse. To this extent, we do not do policy, policy does us. Nonetheless, in the process of such doing we deploy appropriate creativity and perhaps engage in some kinds of reluctance, as the residues of prior, displaced discourses and subject positions come into some kind of conflict with current, assertive discourses creating discomforts and misalignments.

pedagógicas escolares e cria formas de ser e estar atores sociais e políticos. O discurso produz e prepara para que a política possa ser elaborada. O discurso, como o Ciclo de Políticas sugere, está para o campo das influências com profundos efeitos na elaboração e na prática das políticas. E é nesse sentido que emprego o termo “discurso” nesta pesquisa.

Scalzo (2011) afirma, estudando a história das revistas, que elas surgem com o objetivo de educação e entretenimento. Por outro lado, os jornais nascem com a marca explícita da política, do engajamento definido, diferente das revistas com o seu tom mais utilitário. A história das revistas no Brasil, e em quase todos os lugares, se confunde com a histórica econômica e industrial. Os historiadores datam a chegada dos primeiros materiais de revista no país com a chegada da Corte Portuguesa, no século XIX. A primeira revista publicada em nosso território foi *As Variedades*, em 1819, em Salvador, Bahia, com o foco de publicar costumes e virtudes morais, novelas e extratos de história antiga, clássica e moderna, extratos de viagens e resumos literários.

A revista mais lida na atualidade no Brasil é a Revista *Veja*, da Editora Abril, pertencente a Victor Civita, lançada em 1968, seguindo os moldes da Revista norte-americana *Time*. Voltada para um público de empresários, executivos e homens de classe média urbana, *Veja* é a terceira revista mais vendida no mundo, atrás somente das norte-americanas *Times* e *Newsweek* (SCALZO, 2011).

Na década de 1950, nascem as revistas por segmentos, como as femininas Cláudia, Manequim, Nova etc., e as masculinas Fairplay, Ele e Ela, Playboy, Placar, Trip etc. Nessa perspectiva de um mercado cada vez mais segmentado e especializado, surgem as revistas voltadas ao universo educacional.

A ideia de analisar revistas para compreender suas dinâmicas e relações com o campo das políticas educacionais surgiu no meu horizonte no momento em que, após ler os documentos do BM sobre formação e carreira, comecei a encontrar trechos dos mesmos em leituras de revistas semanais. O primeiro texto que chamou minha atenção foi *Impeachment para professores?*, publicado na Revista *Veja* número 82, escrito pelo jornalista Cláudio de Moura Castro⁸³, que comparava a situação da então

⁸² Revista *Veja*, 6 de abril de 2016.

⁸³ Cláudio de Moura e Castro foi um dos primeiros estudiosos a difundir no Brasil o ideário da TCH. Além disso, a influência desse intelectual na política educacional brasileira é grande desde a década de 1970. Moura e Castro tem encontros permanentes com os Ministros da Educação e em audiências públicas no Congresso Nacional, principalmente no que se refere a educação técnica e profissional.

presidente Dilma Rousseff à situação dos professores brasileiros. Na coluna, o autor citava que várias profissões são avaliadas para decidir se o serviço foi bem feito, desde o de limpar o chão ao de ser *CEO* de uma grande empresa. Para o jornalista, apenas uma categoria se considerava acima de qualquer apreciação: os professores do sistema público. E emendava: “curioso: até presidente é avaliado, professor não pode”. Algumas outras partes evidenciavam propostas do BM, como:

Usar a avaliação para premiar ou punir, apesar de ser tema litigioso, costuma dar bons resultados. Essencialmente há três formas principais de conhecer o desempenho dos professores. A primeira é a verificação de quanto seus alunos aprenderam. Se aprendem mais e, por isso, tiram boas notas, deduzimos que seus professores são melhores. Não são poucos os meandros estatísticos para gerar resultados confiáveis. [...] A segunda é a percepção dos próprios alunos. O que eles acham da aula, da didática e do professor? A terceira é a observação da aula, por mestres preparados para tal, munidos de protocolos adequados. (CASTRO, 2016 a, p. 28).

A coluna encerrava dizendo que há mudança nos ares, mesmo no Brasil, e que pesquisadores da fundação Bill Gates, através da empresa Positivo, sugerem que existe um terreno fértil para isso.

Já a segunda coluna, publicada na mesma revista, pelo mesmo autor, alguns meses depois, questionava: *Os professores são mal pagos?*⁸⁴ A análise de Cláudio de Moura Castro novamente reproduzia, com exímia destreza, ideias constantes nos documentos do BM. A argumentação se dirigia na linha de que o pagamento não tem efeito sobre a performance dos estudantes. Os baixos salários, para Castro, não atraem as melhores cabeças, mas em termos internacionais, os professores brasileiros ganham bastante, já que há sete países com melhor desempenho no Pisa, nos quais os salários são menores do que no Brasil.

O texto discorre sobre aposentadoria dos professores e como a categoria é privilegiada com todas as vantagens da carreira e que, ao fim do tempo de trabalho, se tiverem usado todos os benefícios, recessos, férias etc., terão trabalhado, ao todo, no cálculo do colunista apenas 11, 5 anos e ficarão recebendo da previdência durante 38 anos, pela expectativa de vida. Após algumas considerações sobre os cabides de empregos públicos e as repetências que são geradas porque os estudantes não

Foi consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e assessor do ministro Paulo Renato de Souza. É conhecido pela sua defesa a dualidade educacional, baseada em um ensino profissional para a classe trabalhadora e uma escola de cunho geral para a burguesia. (FRIGOTTO, 2015, p. 210). Cláudio de Moura e Castro também é membro do Conselho Curador da Fundação Vitor Civita. Disponível em: <https://fvc.org.br/especiais/fvc-nossa-historia/>. Acesso em: 10 de jul., 2018.

⁸⁴ Revista Veja, 27 de julho de 2016.

aprendem, finaliza: “há a injustiça dos ótimos ganhando o mesmo que os péssimos” (CASTRO, 2016b).

Diante da constatação de que as ideias do colunista estavam articuladas a documentos do BM e faziam os leitores absorverem e formar opinião sobre as temáticas, pensei, num primeiro momento, em realizar a investigação nas páginas da Revista *Veja*. Dessa forma, fui buscar informações, e a revisão de literatura me fez perceber que a revista já recebeu amplo tratamento do meio acadêmico e, ainda, como o seu caráter não era voltado para o campo educacional, juntamente com a orientadora desta Tese, voltamos os olhos para outros periódicos impressos. As Revistas Nova Escola (NE) e Gestão Escolar (GE) surgiram como campo de possibilidades pelo seu forte viés comercial e pela ampla circulação entre os professores, em todos os contextos do país⁸⁵.

A Revista Nova Escola já foi tema de diversos estudos e pesquisas em educação. Klein (1996), Vieira (1995) e Marzola (2000), em seus respectivos estudos, analisam a revista a partir da emergência do construtivismo no Brasil e como NE se aproxima e se identifica com essa teoria. Segundo as pesquisas, a Revista NE responsabiliza os professores quanto à necessidade de mudança de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia construtivista. Ana Lagôa (1998) compara elementos de duas séries de histórias em quadrinhos publicadas na revista entre os anos de 1986 e 1996, com o objetivo de identificar as representações diferentes de professora da escola de primeiro grau. A autora chega à conclusão de que essa representação é predominantemente conservadora, não apresentando possibilidades de mudança e de transformação em si mesma e na sua prática. Marisa Vorraber Costa e Rosa Maria Hessel Silveira (1998) analisam o discurso produzido pela NE, no que se refere à constituição da identidade docente. Costa e Silveira (1998) estudam a NE e a

⁸⁵ Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas de todo o território nacional. Grande parte da distribuição do periódico ocorria através deste convênio e o restante via bancas de revistas e assinaturas. A partir de 1991, durante o governo Collor, o subsídio financeiro estatal foi retirado, dificultando a aquisição da Revista pelas escolas. A partir de fins de 1992, FAE e Fundação Victor Civita voltaram a assinar um acordo, agora restrito ao envio de apenas um exemplar de *Nova Escola* às escolas urbanas. Graças ao impacto editorial dos anos anteriores – sustentado por sua forma de distribuição inicial – e às suas ligações com a Editora Abril, cujos produtos editoriais gozam de eficiente sistema de colocação junto a leitores e leitoras em potencial, a Revista vem garantindo sua fatia no mercado através da venda de seus exemplares em bancas e por meio de assinaturas. (COSTA; SILVEIRA, 1998, p. 247).

constituição de identidades femininas e a profissão do magistério. (SILVEIRA, 2006). Em geral, essas pesquisas dialogam com a perspectiva dos Estudos Culturais em Educação.

Minha intenção foi conhecer e compreender como os conteúdos dos documentos e relatórios do BM circulam nas revistas NE e GE, e se circulam, como são tratados e desdobrados criando discursos que implicam nas políticas de formação e carreira docente. As pesquisas anteriormente referidas mostram que a NE, pela sua grande tiragem e modelo editorial, atua produzindo o fazer e a subjetividade do professor.

Nóvoa (2002) auxilia na reflexão sobre a importância das pesquisas sobre a imprensa pedagógica:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestaram, de um ou do outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação. São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem esse estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico e da pedagogia. (NÓVOA, 2002, p. 31).

Por tudo isso, as revistas se tornaram campo empírico desta pesquisa. Assim, procedi o caminho para análise das revistas em questão. Realizei uma assinatura digital, na qual pude ter acesso ao material atual e às edições anteriores de ambas as revistas. Foi possível acessar as revistas Nova Escola e Gestão Escolar do período de 2013 a 2017 (primeiras edições) e as Edições Especiais de ambas, do período de 2008 a 2017.

Diante da análise do material nos *sites* das revistas, foi levantando um grande volume de material, com recorte temporal de 2013 a março de 2017. Já referente às edições especiais, o recorte temporal contemplou o período de 2008 a 2017, e neste caso, as edições não são mensais.

As capas de revistas e materiais dos editoriais foram selecionadas a partir da leitura das chamadas das capas e reportagens que receberam um tratamento mais apurado, a partir da leitura detalhada, cotejando-as com os documentos do BM.

No que se refere aos números, na análise da NE, foram selecionadas nove edições, das quais são nove capas e 21 reportagens. Na análise da GE, foram selecionadas 18 edições, nas quais são 21 capas e 30 reportagens. Na análise das

edições especiais, foram selecionadas 12 edições da NE e 64 reportagens e oito edições da GE e 20 reportagens.

Quadro 4 – Levantamento das Revistas NE e GE

<i>Revista Nova Escola</i>	<i>Revista Gestão Escolar</i>	<i>Edições especiais Revista Nova Escola</i>	<i>Edições especiais Revista Gestão Escolar</i>
Período de 2013-2017	Período de 2013-2017	Período de 2008-2017	Período de 2008-2017
9 edições	18 edições	12 edições	8 edições
21 reportagens	30 reportagens	64 reportagens	20 reportagens

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a seleção das edições e reportagens, editoriais, entrevistas que fariam parte do material de análise realizei uma nova leitura de todo material. Nesta nova avaliação, as edições foram separadas por temáticas que serão desdobradas a seguir. Muitas temáticas se entrecruzam e podem ser utilizada em mais de um ponto com desdobramentos diversos.

Dessa maneira, o campo empírico desta tese foi constituído por objetos de mídia impressa nas Revistas NE e GE. Ambas fazem parte da Associação Nova Escola que é mantida hoje pela Fundação Lemann. Segundo o site da Associação Nova Escola, a referida se constitui como uma entidade sem fins lucrativos, cuja missão é transformar a educação brasileira por meio de conteúdos e serviços de alta qualidade, com foco em professores e gestores. A partir de 2015, a Fundação Lemann passou a ser a mantenedora da Associação, que antes disso era de propriedade e editada pela Fundação Victor Civita (FVC).

A Associação Nova Escola é uma organização sem fins lucrativos. Nossa missão é **transformar a Educação brasileira** por meio de conteúdos e serviços de alta qualidade para professores e gestores do Brasil. A associação foi criada em 2015 com o apoio de sua mantenedora, a **Fundação Lemann**. Desde então, publica as revistas e sites NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR, **as maiores e mais tradicionais publicações para educadores do país**. Até o nascimento da Associação, NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR eram **publicadas pela Fundação Victor Civita (FVC)**, onde se desenvolveram **durante 30 anos** e conquistaram milhares de leitores e leitoras.

Fonte: REVISTA Nova Escola, 2017, s/p, grifo nosso.

Segundo os dados da ANER, desde 2007, a Revista NE é a revista brasileira de maior circulação entre o público docente, o que sugere o crescimento do mercado editorial nesse segmento, bem como o aumento de professores no mercado de

trabalho e o investimento de setores públicos e privados nesse tipo de material. As duas fundações que estão na gênese de NE e GE, Victor Civita⁸⁶ e Lemann⁸⁷, são fundações formadas por grandes empresários brasileiros que estabelecem o campo educacional como prioridade de suas ações filantrópicas, como podemos encontrar nas missões das fundações:

Fundação Victor Civita

Criada em 1985 pelo próprio Victor Civita, a fundação tem como **missão** Contribuir para a **melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo** que auxilie na **capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas**. O objetivo da organização é ajudar professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas. O sonho do fundador era lutar por um país no qual não faltassem escolas, **bons professores**, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas.

Fonte: GRUPO Abril (2017). Grifo nosso.

Fundação Lemann

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de **grande impacto** que **garantam a aprendizagem** de todos os alunos e **formar líderes** que **resolvam os problemas sociais** do país, levando o Brasil a um **salto de desenvolvimento com equidade**.

Fonte: FUNDAÇÃO Lemann, 2017, s/p, grifo nosso.

A preocupação da Fundação Victor Civita está no problema da qualidade da educação básica no país e, por isso, tem como iniciativa produzir um conteúdo que proporcione ao professor e ao gestor uma capacitação com conteúdo. No mesmo sentido, a preocupação da Fundação Lemann também se centra na garantia da aprendizagem para resolver os problemas sociais e formar líderes para o país, levando-o ao desenvolvimento.

⁸⁶ A Fundação Vitor Civita é comandada por Vitor Civita Neto, filho de Roberto Civita, falecido em 2013. Em 2014, Vitor Civita Neto entrou para lista da Revista Forbes dos bilionários do ano. Naquele ano, o grupo empregava cerca de 7.000 pessoas. Seu braço da Editora Abril tem uma participação de mercado de 54% na circulação de revistas e de 58% de receita de publicidade em revistas no Brasil. Publica cinco dos dez principais títulos de revistas do país, incluindo o influente periódico Veja, fundado por Roberto em 1968. A família também é dona da maioria da empresa de ensino de capital aberto, a Abril Educação. Disponível em: <https://www.forbes.com/profile/victor-civita-neto/>. Acesso em: 09 de jul., 2018. Em 2018 o empresário não consta na lista.

⁸⁷ A Fundação Lemann é propriedade do empresário Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, segundo o ranking da Revista Forbes, desde o ano de 2013. Em 2017, era o 22º colocado em nível mundial e em 2018, ficou na posição 29º na lista dos bilionários. Sua riqueza vem de grupos como a Anheuser-Busch InBev, holding que controla a cervejaria Ambev, a Kraft Heinz, dona do ketchup Heinz, e do Restaurant Brands International, proprietário do Burger King. O sucesso conquistado em duas décadas à frente do Banco Garantia se ampliou com a fusão das cervejarias Brahma e Antártica, que deu origem à Ambev. Disponível em: <http://forbes.uol.com.br/negocios/2017/04/18-fatos-curiosos-sobre-o-bilionario-jorge-paulo-lemann/>. Acesso em: 09 de jul. 2018.

Registra Ball (2014) que, de maneira global, existe uma disseminação de ideias privadas e empreendedorismo social, que pretende resolver os problemas da educação pública no sentido de desnacionalização do Estado. Essa soma de mudanças, segundo o autor, sugere o fim da educação pública na sua forma de bem-estar.

Um novo grupo de conceitos e métodos é necessária para lidar com as contínuas mudanças em governança educacional dentro de uma estrutura global. As formas como a política educacional, as empresas, a filantropia e o desenvolvimento internacional se organizam e se inter-relacionam estão mudando em função dos métodos que daquilo que pode ser entendido como *capitalismo social-global*. Dentro dessa nova configuração, soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais de desenvolvimento *baseadas no mercado* estão sendo privilegiadas e fortalecidas através de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e *novos* filantropos. O que há de novo na *nova filantropia* é a relação direta entre caridade e resultados e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades políticas. (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

As missões da Fundação Victor Civita e da Fundação Lemann deixam transparecer os paradigmas da *nova filantropia*, ao estabelecerem como objetivo a contribuição das experiências privadas para o setor da educação pública brasileira. Além disso, ambas possuem redes de contatos importando experiências internacionais para o setor. A Fundação Lemann possui o *Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil*⁸⁸, o qual busca ampliar a investigação e o diálogo sobre a educação brasileira. Além da realização de um seminário internacional, onde pesquisadores apresentam resultados e propõem diálogo com atores de liderança da sociedade brasileira, o centro conta com um programa de bolsas chamado Lemann Fellowship.

A Fundação Lemann acredita que pessoas talentosas e comprometidas com o desenvolvimento do Brasil serão decisivas para ajudar a resolver alguns dos desafios sociais que ainda enfrentamos.

Fonte: FUNDAÇÃO Lemann, 2017, s/p.

Através do Programa, a Fundação pretende oferecer oportunidades excepcionais de desenvolvimento profissional e pessoal a indivíduos de alto potencial, tal qual o documento do Banco Mundial registra.

⁸⁸ Centro Lemann para Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira.

As duas fundações pesquisadas mantêm relações de parcerias com outros grupos e entidades que estabelecem filantropia na educação, como podemos ver nas páginas iniciais da própria revista: Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Instituto Península.

Imagem 1 – Recorte: página de apresentação da Revista Gestão Escolar



Fonte: Edição Especial Gestão Escolar: Mapa dos Currículos, 2015, p.3.

A Fundação Instituto Unibanco, criada em 1982, tem, entre os seus objetivos, promover investimento social privado do Unibanco que, em 2008, formou o conglomerado Itaú Unibanco. A partir do ano de 2002, o Instituto redirecionou suas ações e passou a trabalhar prioritariamente com educação. Com a criação do projeto Jovem de Futuro, em 2007, a instituição se concentrou em atuar na melhoria do Ensino Médio público, por considerar essa fase estratégica para a formação da juventude e o desenvolvimento do país.

A missão do **Instituto Unibanco** é contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que **melhorem a qualidade e efetividade das políticas públicas**.

Fonte: INSTITUTO Unibanco, 2017, s/p, grifo nosso.

A Fundação Itaú Social, criada em 1999, após vários programas de incentivo social do Banco Itaú, atua na perspectiva de uma abordagem sistêmica e compreende que o campo educacional é peça-chave para o desenvolvimento sustentável do país, seguindo os valores e compromissos do Banco. Além disso, o investimento em educação é uma das forças motrizes de transformação social na visão do Itaú.

A missão da **Fundação Itaú** é desenvolver, compartilhar e implementar tecnologias sociais **para a melhoria da educação** pública brasileira. Olhar: Provocar **resultados educacionais** transformadores. Valores: Comprometimento, entusiasmo, parceria, respeito, ética, transparência, **foco em resultados** e busca de **excelência**.

Fonte: FUNDAÇÃO Itaú, 2017, s/p., grifo nosso.

O instituto Península é um braço social da Península participações, criado em 2010, pela família Abílio Diniz⁸⁹. Tem como causas a educação e os esportes, como projetos de destaque no sítio do instituto referentes ao campo da educação, encontramos a referência de outro instituto: o Instituto Singularidades, que tem como foco a formação de professores.

Missão do Instituto Península:

Acreditamos que a qualidade da educação de um país equivale proporcionalmente à **qualidade da formação** oferecida a seus educadores. Deste modo, o Instituto Península atua no trabalho de **fortalecimento dos professores como agentes multiplicadores** de métodos de ensino **eficientes**. Além disso, escolhemos o **professor da Educação Básica** como público prioritário de nossas ações e investimentos.

Acreditamos também que para transformar a realidade da educação brasileira, a **formação de professores deve estar atrelada a um conjunto de estratégias** capazes de oferecer a esses profissionais o suporte e ambiente necessários para o desenvolvimento da prática didática. Nos projetos apoiados pelo Instituto Península, tais estratégias incluem a **criação de metodologias e materiais de apoio à formação dos professores**, assim como o envolvimento de outros profissionais que integram as redes de educação em nosso país. Assim, as parcerias firmadas pelo Instituto Península **buscam valorizar a carreira docente** e promover as condições para que os profissionais da área possam atuar com **competência e compromisso**, sendo devidamente reconhecidos por isso.

Fonte: INSTITUTO Península, 2017, s/p, grifo nosso.

Como o Instituto Península incorpora ainda um outro instituto, este também foi inserido na investigação para um maior detalhamento do nível de inserção e abrangência dessa rede. Dessa maneira, o Instituto Singularidades, como já mencionado, atua na formação de professores e é um braço social do Instituto Península. O instituto foi criado em 2001 para atender às novas necessidades da formação de professores e gestores e especialista em ensino do século XXI. Oferece cursos de graduação, pós-graduação, lato-sensu e extensão universitária.

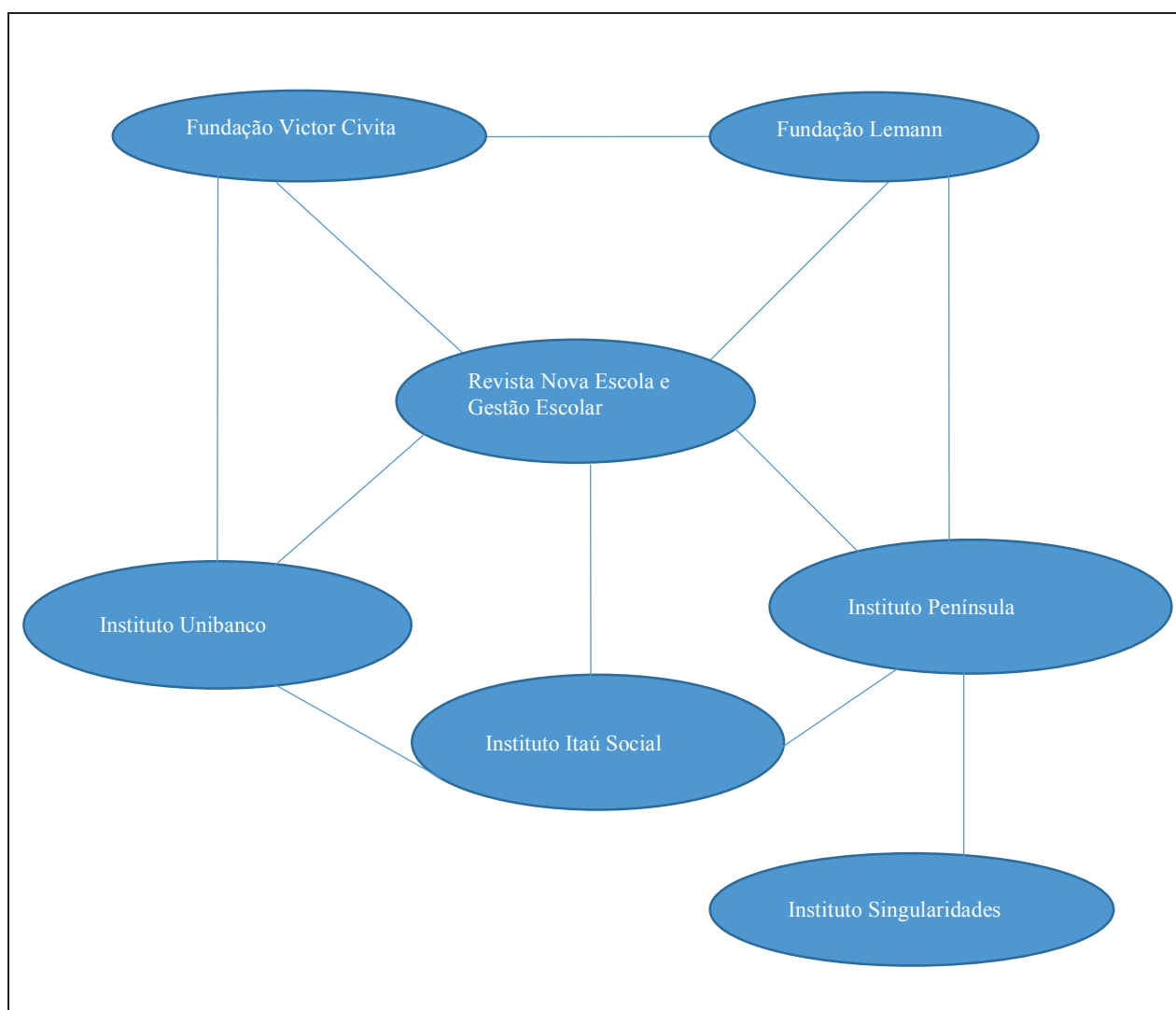
⁸⁹ Abínio Diniz empresário e fundador do Grupo Pão de Açúcar (GPA), é o 10º homem mais rico do Brasil, segundo a Revista Forbes Brasil. Após deixar o comando do GPA, ele tornou-se presidente do Conselho de Administração da empresa de alimentos DRF que deixou em abril de 2018. Diniz também é o terceiro maior acionista do grupo Carrefour S.A. Em 2018, aparece na posição 652 dos homens mais ricos do planeta. Disponível em: <https://www.forbes.com/profile/abilio-dos-santos-diniz/>. Acesso em: 09 jul., 2018.

Missão do **Instituto Singularidades**: Cultivar espaços de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de pessoas éticas, comprometidas, capazes de **innovar e inspirar para a excelência** na educação.

Fonte: INSTITUTO Singularidades, 2017, s/p, grifo nosso.

Com base nas evidências encontradas nos sites investigados, pude inferir que há uma importante rede de influências e de interesses estabelecida no campo da mídia impressa, que acaba criando um discurso hegemônico de inovação, eficiência e excelência, que converge nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade.

Quadro 5 – Redes de relações estabelecidas a partir da Revista Nova Escola e Gestão Escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro anterior expõe uma rede de relações estabelecidas que emergiram a partir da investigação sobre as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar, nos sites e notícias vinculados na mídia digital. Uma notícia e um site levaram a outros, e assim, as vinculações foram sendo juntadas até que esta rede pode ser minimamente organizada. Entre os grupos e integrantes desta rede estão grandes empresários e banqueiros brasileiros que figuram na lista dos mais ricos do país e entre os mais ricos do mundo.

Consequentemente, não é de todo estranho que as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar recorram às ideias e às propostas do BM nas suas publicações, já que este é um setor dominado por grandes grupos empresariais. Acredito que com a exposição desta rede e destas relações, o alinhamento, a produção e a influência destes segmentos nas políticas educacionais e, em especial, as políticas de formação e carreira docentes, possam ser considerados.

2 EM DESTAQUE: A NOVA GESTÃO ESCOLAR

Conhecimento, na sua acepção, é o mais importante dos fatores insólitos. (SCHULTZ, 1967, p. 69).

A gestão escolar ganha destaque nas páginas da Revista Nova Escola, e por se tornar assunto de extrema importância e foco, ganha um segmento próprio, por meio da Revista Gestão Escolar, a partir do ano de 2008. Ambas as revistas, NE e GE⁹⁰, são editadas pela Associação Nova Escola, que é composta pela mesma equipe executiva: Diretora Executiva, Diretor Editorial e de Conteúdo, Gerente de Gente e Gestão, Gerente Pedagógica de Planos de Aula, Analista de *Marketing*, Coordenador de Produto, Gerente de *Marketing*, Gerente de Design, Coordenadora de Planos de Aula, Coordenadora Financeira e Administrativo, Editor de Projetos Editoriais, Coordenadora de *Marketing* e Comunidades, Analista de Design, Gerente de Produto, Analista de Gente e Gestão, Gerente de Planos de Aula, Repórter, Analista de Conteúdo NE, Coordenadora de Gente e Gestão, dois repórteres, Estagiário de *Marketing* e Estagiário de Design.

A Associação Nova Escola, por meio da sua equipe técnica, comprova sua organização como revista jornalística com cunho pedagógico. A associação quase não tem professores ou pesquisadores em Educação na sua diretoria executiva. A maior parte da equipe tem ou teve relação com a Fundação Lemann e alguma experiência em universidades estrangeiras.

Flávia Goulart - Diretora Executiva

Bacharel e mestre em direito pela USP e **mestre em administração de empresas pela Duke University, trabalhou por cinco anos na Mckinsey & Co**, onde se especializou em setor público. Apaixonada por impacto social, fundou o Instituto Sou da Paz, foi vice-presidente do Instituto Gol Brasil e **diretora de projetos da Fundação Lemann**. Adora pedalar, jogar futebol, viajar e escrever.

Fonte: NOVA ESCOLA: QUEM SOMOS, 2018, grifo nosso.

Helena Velloso - Gerente de Gente & Gestão

Bacharel em administração pública pela FGV e **mestre em administração de empresas pela Universidade de Stanford, teve passagem pela indústria e consultoria, além de**

⁹⁰ As reportagens trabalhadas e os seus excertos não foram referenciadas com o número da página, tendo em vista que o trabalho empírico foi realizado nos sites on line das Revistas NE e GE. Ocorre que no catálogo da Biblioteca Unisinos o acervo físico das revistas está disponível até o ano de 2013. Após esse ano, o acervo está vinculado ao site da Fundação Lemann, o mesmo das assinaturas. No site, as matérias não trazem numeração e/ou página. Por isso, optei por utilizar a edição, o nome da revista, o mês e o ano da reportagem.

dois anos na Fundação Lemann antes de se juntar a Nova Escola. Adora educação e mergulhos no fundo do mar.

Fonte: NOVA ESCOLA: QUEM SOMOS, 2018, grifo nosso.

Na apresentação da Gerente de Gente e Gestão, a educação parece ser um hobby como mergulhar no mar, jogar futebol, pedalar ou outra coisa qualquer. A única professora com aparente experiência em sala de aula é a Gerente Pedagógica de Planos de Aula.

Ana Lígia Scachetti - Gerente Pedagógica de Planos de Aula

Jornalista, pedagoga e mãe. Possui **pós-graduação em Jornalismo Social** pela PUC de São Paulo e foi finalista do Prêmio Esso de Jornalismo – Categoria Educação com a reportagem “A escola e a vida nos rios do Amazonas”. **Já atuou como professora de alfabetização na EJA** e adora contar histórias para o seu bebê.

Fonte: NOVA ESCOLA: QUEM SOMOS, 2018, grifo nosso.

A estrutura organizacional da Associação Nova Escola segue a dinâmica de que não precisa ser da área educacional para tratar de educação ou editar uma revista de cunho pedagógico educacional. Neste sentido, é reforçado o pensamento comum de que administradores, economistas, consultores em *marketing*, *designers* e demais profissionais têm mais a dizer sobre educação do que os próprios especialistas na área educacional.

A gestão escolar, ao ganhar seu próprio segmento editorial, desponta como área de investimento permanente. O gestor escolar passa a ser concebido como um equilibrista que deve dar conta de muitas tarefas simultaneamente, devendo dominar as questões administrativas, ser líder, conhecer as políticas públicas, estimular a presença dos pais e da comunidade na escola, ajudar a formar os professores e funcionários, e tudo isso, com objetivo de que os alunos aprendam, conforme estimula a capa de NE. Desta forma, o diretor vira um gestor, essa é a chamada da matéria dentro da revista:

Quando o diretor se torna um gestor: A verdadeira **missão do líder** da escola é **conciliar as demandas burocráticas e pedagógicas** - para garantir que os alunos progridem. Em que medida as condições sociais definem a escola? Até que ponto a escola pode transformar as condições sociais? As duas perguntas, que trazem perspectivas de ações diversas, costumam vir à tona quando se reflete sobre o papel da Educação na sociedade. E dar conta desse compromisso - ou, ao menos, tentar - sempre foi o grande desafio das escolas, embora, **muitas vezes, as mazelas sociais funcionem como uma justificativa quando professores e diretores falham em suas tarefas.**

Fonte: NE, n. 01, ago. 2008, s/p, grifo nosso.

O diretor tem como missão superar todas as mazelas sociais e evitar que ele mesmo e os professores usem justificativas como as mazelas sociais para as suas falhas. Assim, o contexto social e as dificuldades reais dos contextos econômicos e sociais, bem como todas as faltas e escassezes de recursos diversos, não podem servir como justificativa para as falhas de diretores e professores. Há um apagamento de todos os problemas vivenciados nas escolas públicas brasileiras no que tange ao financiamento e constituição histórica da sociedade brasileira. E a NE trata o assunto como se tudo isso fosse por falha de professores e diretores. Dessa maneira, a NE encaminha a ideia da necessidade de responsabilização desses profissionais.

Imagem 2 – Capa Nova Escola: Gestão Escolar



Fonte: NE, n. 01, ago. 2008.

O conceito de diretor que vira gestor se relaciona ao fato de que o *antigo diretor* não pode mais sobreviver às intensas mudanças e que, por isso, deve agora ser *um gestor*. Como já mencionamos, essa alteração ocorre dentro da mudança nas concepções de administração do Estado, que passam a atuar numa racionalidade gerencialista que atua sobre as diferentes ordens sociais e que chega também à escola. Apesar das reportagens da NE e da GE se referirem com frequência à gestão

democrática de acordo com a LDB, o desenrolar das matérias descreve ações e conceitos gerencialistas.

Sim, a expectativa em relação à função vem mudando muito nas últimas décadas. Um dos momentos mais importantes dessa transformação ocorreu em meados dos anos 1980, **quando a ideia de que o modelo de gestão dos sistemas públicos estava ultrapassado virou um consenso entre os educadores. A solução foi aproximar os serviços governamentais dos princípios da gestão empresarial, nos quais a busca pela eficiência é o maior valor.** Desde então, de certa forma, a gestão escolar vem se adaptando para incorporar essa lógica à realidade das salas de aula.

Fonte: NE, n. 01, ago. 2008, s/p, grifo nosso.

Em outra edição, a GE, através de uma pesquisa da Fundação Vitor Civita com 400 diretores em 13 capitais brasileiras, mostra que os gestores estão mais preocupados com a burocracia do que com melhoria do aprendizado dos estudantes. A revista reforça a concepção de que o perfil de gestor ideal, o gestor gerente, não foi assimilado e conquistado pelos diretores brasileiros.

Em seu cotidiano, as prioridades da agenda são cuidar da infraestrutura, conferir a merenda, vigiar o comportamento dos alunos, atender os pais, receber as crianças na porta, participar de reuniões com as secretarias de Educação e providenciar material. Sobra pouco tempo para conversar com professores, **prestar atenção nas aulas e buscar a melhoria do ensino, a meta essencial da escola.**

Fonte: GE, n. 28, ago. 2009, s/p, grifo nosso.

O bom gestor é aquele que se preocupa com a aprendizagem dos seus estudantes a partir do acompanhamento e da vigilância dos professores, acredita NE.

Sistemas educacionais de alto desempenho, tais como os de Cingapura e Ontário (Canadá), prestam muita atenção em **como os diretores das escolas são selecionados, treinados e aperfeiçoados, dando ênfase especial à sua habilidade de medir e desenvolver a qualidade dos professores** (Schwartz e Mehta 2014; Tucker 2011; Barber e Mourshed 2007). Apesar da crescente conscientização do papel central dos dirigentes, evidências empíricas sobre como melhorar suas habilidades e eficácia são escassas. **A maioria dos países da América Latina e do Caribe está apenas começando a desenvolver sistemas de seleção, formação e orientação de dirigentes escolares.**

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 39, grifo nosso.

A formação dos gestores escolares é bastante enfatizada tanto pela NE como pela GE. A formação dentro da perspectiva da nova gestão pública é sempre trazida como fundamental para o exercício do cargo.

Antes de atribuir ao diretor uma alta carga de responsabilidade pelo sucesso da escola, o **sistema educacional inglês resolveu investir na preparação desse profissional**. De 2002 a 2012, era obrigatório passar por **cursos de formação de liderança**, aprender com gestores mais experientes e ser **avaliado** para receber um certificado de aptidão para assumir o cargo.

Fonte: GE, n. 40, set. 2015, s/p, grifo nosso.

O investimento na formação está ancorado no conceito de capital humano, no qual os valores da instrução elevam a capacidade de criar e receber rendimentos. Há três vantagens relacionadas na instrução: (1) consumo atual, (2) consumo futuro (investimento) e (3) capacidade futura do produtor. (SCHULTZ, 1967). Sobre os desdobramentos e os valores de cada uma dessas vantagens, não há como saber ao certo. Entretanto, a capacitação dos gestores se constitui uma forma de vantagem mesmo diante dos riscos, no que contempla os três aspectos mencionados por Schultz.

O gestor é o sujeito que está sempre no foco das reportagens das Revistas NE e GE, numa constante busca pela identidade do diretor, sendo que o mesmo não foi verificado para o cargo de coordenador pedagógico.

Imagem 3 - Capa Gestão Escolar: Quem é e o que pensa o diretor escolar



Fonte: GE, n. 28, out. 2009.

O diretor/gestor deve ser o líder da equipe e responsável pelo processo de gerenciamento que leva toda escola à participação, como mostra a chamada do artigo:

Um **líder eficiente** cria uma cultura de altas expectativas.

Fonte: GE, n. 40, set 2015, s/p, grifo nosso.

A revista GE toma como modelo o exemplo de formação dos gestores da Inglaterra chamada Escola de Líderes.

Essa realidade foi estudada por Maria Carolina Nogueira Dias, consultora em Educação e doutoranda em Políticas Públicas na Fundação Getúlio Vargas (FGV), durante pesquisa realizada pela **Fundação Itaú Social em parceria com o British Council**. Nesta entrevista, ela explica o contexto de criação de uma escola de líderes e dá indicações de como o Brasil, **aproveitando o capital humano que já existe**, pode se inspirar na experiência inglesa para **qualificar a Educação do país**.

Fonte: GE, n. 40, set 2015, s/p, grifo nosso.

Nos mesmos moldes da Escola de Líderes citada na matéria, foi proposto, no documento *Pátria Educadora* (2015), a criação de Centro de Formação para diretores que seriam ligados ao Inep. Hypolito (2015) registra que ações de formação com características diferentes e numa nova estrutura já estão em implementação no Brasil, como por exemplo, em Minas Gerais, onde o governo estadual criou a Magistra - a Escola da Escola. A GE aproxima-se à proposta que o BM tem idealizado em liderança para diretores/gestores, no qual os países em desenvolvimento devem ser orientados para alcançar altas expectativas.

O Chile fornece um bom exemplo de estratégia incremental para aumentar a qualidade dos dirigentes das escolas. **Assim como na política de formação de professores, o Ministério da Educação começou pela definição de padrões.** O *Marco para la Buena Dirección (Padrão para a Boa Direção Escolar)*, criado em 2004, estabeleceu critérios para a **formação e avaliação de dirigentes nas áreas de liderança, gestão de currículos, gestão de recursos e gestão do ambiente organizacional, além de ter estabelecido um processo competitivo para a seleção de diretores** (*Ministerio de Educación*, Chile 2005; Concha Alborno 2007). Uma lei de 2011 fortaleceu o processo de seleção e aumentou a autonomia e a responsabilidade dos diretores. **Os diretores podem demitir até 5% dos professores da escola ao ano por desempenho e devem assinar acordos de desempenho com os governos locais que os contratam.** O governo também introduziu o *Programa de Formación de Directores de Excelencia* (Programa de Formação de Diretores de Excelência) em 2011, que forneceu formação de liderança para mais de 1.600 dos 7.000 diretores do país. O programa subsidia taxas e custos de sustento de programas de pós-graduação (mestrado, diplomas, cursos) e de extensão voltados para

a direção de escolas. Os programas são selecionados por meio de uma licitação pública: em 2013, os candidatos podiam escolher entre 29 programas de 15 instituições, **principalmente no Chile, mas também no Canadá e na Inglaterra**. Embora a abordagem do Chile permita diversidade na formação oferecida aos diretores, diversos países da OCDE optaram por desenvolver treinamento interno de diretores. O *Institute for Teaching and School Leadership* (Instituto de Ensino e Direção de Escolas) da Austrália, criado em 2010, desenvolve padrões, credenciamento e formação de professores e diretores de escolas (OCDE 2012). Os diretores também recebem treinamento interno em Cingapura, onde os jovens professores são avaliados quanto ao potencial de liderança já no início da carreira e seguem um acompanhamento especializado de capacidade de liderança.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 39, grifo nosso.

O perfil de diretor como líder de excelência é reforçado nos documentos do BM, que atribui a esse perfil a responsabilidade pelo trabalho e desempenho do professor. A avaliação do diretor será determinante para a renovação ou não de contratos de docentes, como sugerem os exemplos acima. O diretor líder une as capacidades administrativas e pedagógicas desempenhando ambas de maneira exímia e levando toda a escola para o rumo da excelência.

A busca pela identidade e perfil deste diretor é tema recorrente nas capas e edições da GE, inclusive com um teste para descobrir qual é o *seu* perfil de gestor.

Imagem 4 - Capa Gestão Escolar: Quem é você?



Fonte: GE, n. 55, mar. 2017.

Nesta edição de março de 2017: *O jeito do gestor ideal*, novamente, a experiência da Inglaterra aparece como referência para os gestores brasileiros.

Mesmo em países que há formações e exigências específicas para ser diretor de escola, nem todos têm um mesmo perfil de gestão. **Na Inglaterra, os pretendentes ao cargo passam por um programa de quase um ano, entrevista e testes para assumir a posição na escola.** Mas pesquisadores do Centre for High Performance, no Reino Unido, investigaram **os estilos de liderança escolar comparando ações com resultados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)** e identificaram a existência de cinco estilos. **Apenas um se mostrou eficiente na melhoria do desempenho dos estudantes.**

Fonte: GE, n. 55, mar. 2017, s/p, grifo nosso.

Os cinco estilos identificados pela pesquisa e reproduzidos pela GE são: (1) Cirurgião, que só se preocupa em melhorar os índices das avaliações em larga-escala, e acaba limitando a aprendizagem dos estudantes; (2) Soldado, que direciona suas energias para função administrativa e financeira deixando o pedagógico para o coordenador; (3) Contador, que sabe lidar muito bem com os números e investe em projetos dos estudantes, mas é preciso lembrar que o investimento precisa reverter em aprendizagem; (4) Filósofo, que é apaixonado pela educação e adora discutir experiências ou metodologias pedagógicas, porém é raro conseguir avanços nas aprendizagens e (5) Arquiteto, cujas ações provocam positivas e profundas transformações na aprendizagem, pois envolve a comunidade. O perfil ideal, segundo a GE, é o quinto perfil que deve combinar o que há de melhor nos outros perfis descritos. Podemos perceber que os 5 perfis colocam a aprendizagem como objetivo central a ser alcançado pelo gestor e conseqüentemente para uma boa educação.

Nesta mesma matéria, a GE também traz o perfil ideal de coordenador pedagógico e o perfil adotado como ideal é o parceiro. O coordenador pedagógico parceiro deve focar na formação dos professores.

A forma de escolha do diretor foi pauta da edição 45 da GE, que revelou que a eleição é prática comum nos estados brasileiros para escolha do diretor, entretanto há pouca clareza quanto aos critérios utilizados.

A eleição direta é o processo mais usado para preencher as vagas de diretor nas redes estaduais de ensino. Ela é a única forma de seleção em seis estados e, em outros dez, aparece combinada com outras metodologias, como certificação e indicação por instâncias locais. Essa última, por sua vez, é a segunda mais comum e aparece sozinha, como modo

exclusivo de ascensão ao cargo em quatro unidades da federação. Contudo, seja qual for a forma de acesso, **um fator está presente em todos os estados: não há critérios claros para escolher o gestor da escola - que é, em última instância, quem responde pelo desempenho e pela aprendizagem dos alunos - nem para orientá-lo em seu trabalho. [...]. A iniciativa contou com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Itaú BBA, do Instituto Unibanco, da Fundação Itaú Social e da Fundação SM.**

Fonte: GE, n. 45, mar. 2011, s/p, grifo nosso.

A escolha do diretor, nos processos acima descritos, é considerada problemática pela revista porque a maior parte dos formatos de escolha não estão focadas nas competências para o desempenho profissional. As competências fundamentais do diretor incluem o conhecimento pedagógico e a capacidade de gerir pessoas, segundo a reportagem. Para sanar essa lacuna, a GE consulta especialistas que sugerem 5 critérios básicos para as Secretarias de Educação. Os critérios sugeridos foram: (1) competências de resultados, (2) competências de planejamento, (3) competências de liderança, (4) competências pedagógicas e (5) competências administrativas.

As competências elencadas como fundamentais para uma escolha correta do diretor comprovam que embora a GE, em determinados momentos, relativize os resultados escolares, os mesmos têm centralidade no trabalho escolar.

Na capa da mesma edição, abaixo no canto esquerdo, chama a atenção a gravura de um quadro verde escrito: Fundação Vitor Civita e ao lado, em caixa alta: estudos e pesquisas educacionais.

Imagem 5 - Capa Gestão Escolar: Como escolher um bom gestor escolar



Fonte: GE, n. 45, mar. 2011.

A busca na internet pela Fundação Vitor Civita: Estudos e Pesquisas Educacionais me direcionou ao site da GIFE⁹¹, no qual encontrei a chamada que a Fundação Vitor Civita lançava o segundo livro “Estudo & Pesquisas Educacionais”.

O livro reúne **artigos acadêmicos** dos quatro estudos realizados pela área de Estudos e **Pesquisas Educacionais da Fundação Victor Civita em 2010** e será distribuído gratuitamente para universidades dedicadas à formação de professores e institutos de pesquisa em educação. “Com essa iniciativa temos como objetivo **disseminar entre pesquisadores, universidades, organizações não-governamentais e institutos de pesquisa, informações relevantes sobre educação no Brasil**”, diz Angela Dannemann, diretora executiva da Fundação Victor Civita. Os estudos presentes no livro são: “Mapeamento de Práticas de **Seleção e Capacitação de Diretores Escolares**”, realizado pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap) e coordenado pela professora Heloisa Lück; “**O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições**”, coordenado pela professora Vera M. N. S. Placco e Laurinda R. de Almeida da PUC-SP, e pela professora Vera Lúcia Trevisan de Souza da PUC-Campinas; “**Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros**”, encomendado à Fundação Carlos Chagas; e “**A Avaliação Externa como Instrumento de Gestão Educacional nos estados**”, solicitado ao Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game), da UFMG, e coordenado pelo professor **Nigel Brooke**.”

Fonte: GIFE. 2018, s/p, grifo nosso.

⁹¹ O GIFE - Grupo de Institutos Fundações e Empresas é uma associação de investidores sociais no Brasil, que podem ser institutos, fundações ou empresas. É uma organização sem fins lucrativos que é referência em investimento social privado do Terceiro Setor.

Faço essa digressão até certo ponto, pois a GE e a NE, em vários momentos, se utilizam das redes e sutilezas midiáticas para *disseminar* suas ideias e concepções para educação pública brasileira. A Fundação Vitor Civita, para respaldar suas matérias e reportagens, segue o exemplo do BM como produtora e indutora de conhecimento. Para isso, estabelece suas próprias pesquisas como fonte. As temáticas escolhidas são aquelas já amplamente discutidas nas revistas GE e NE: seleção e capacitação de diretores, o coordenador pedagógico e a formação de professores, formação continuada de professores e avaliação externa como instrumento de gestão. Esta última temática coordenada pelo professor Nigel Brooke, que foi citado na primeira parte desta tese como um dos poucos defensores das avaliações externas no Brasil.

Atualmente, no site da Fundação Vitor Civita, a centralidade está na divulgação e execução do Prêmio *Educador Nota 10*, entretanto, a Fundação continua com suas pesquisas que possuem 5 volumes publicados e podem ser acessadas virtualmente.

Na edição 45 da GE outra reportagem enfatiza que o critério de escolha do diretor precisa ser profissional e não político. Ao ler a chamada, imagino que todos concordemos com isso, porém seu desdobrar mostra que o aspecto profissional está relacionado puramente a competência *técnica*. Dessa maneira, cria-se a visão de que o gestor adequado e profissional é aquele que se dedica aos aspectos técnicos deixando as questões políticas de lado. Contudo, não há um aprofundamento sobre cada um desses conceitos, como é comum nas reportagens. Outro fator que merece menção é que o formato das matérias é sempre mesclado com frases ou opiniões rápidas ou sucintas de pesquisadores de referência das áreas. Entretanto, não é possível compreender se os pesquisadores foram consultados ou se suas frases foram simplesmente jogadas dentro das matérias. Essa dinâmica é quase um padrão das revistas. O tema é desenvolvido mesclando frases e opiniões de vários pesquisadores sem continuidade ou aprofundamento. As reportagens também mesclam pesquisadores de setores públicos, privados, terceiro setor apresentado a todos como especialistas na área.

Após a escolha do diretor, as reportagens caminham para a ideia de que a preparação e a formação para quem está no cargo deve impedir que o mesmo, se coloque na posição de professor. Lembrando que a LDB 9394/96 garante a gestão democrática do ensino público ou que deve incluir, pelo menos em tese, a eleição para diretor ou equipe gestora das unidades escolares. Porém, ao assumir o cargo de líder,

o gestor não pode mais aderir às questões dos professores, tendo em vista que o BM acredita que terão uma tendência ao corporativismo e a não enxergarem os problemas do seu contexto.

Uma questão relacionada é que, mesmo que as escolas tenham a autoridade e a capacidade de tomar decisões, as escolas e os professores podem não saber como melhorar a qualidade. **Os administradores escolares podem ser resistentes à mudança porque não conhecem nenhuma outra maneira de agir.** Os professores podem estar relutantes em mudar os métodos de ensino⁹².

Fonte: BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011, p. 77, tradução nossa, grifo nosso.

A orientação do BM é de que a gestão escolar, segundo a SBM (School Based Management – Gestão Baseada na Escola), deve ser descentralizada. Nesta proposta, a responsabilização das ações e decisões são transferidas para a escola. Assiste-se a uma inversão da gestão democrática, no sentido de que a participação não se constitui num processo de compreensão de que todos sujeitos podem contribuir para escola. Na descentralização, a intenção principal parece ser que os conselhos escolares e/ou outras organizações de gestão sejam responsáveis pela escola através de ações de monitoramento das avaliações externas, na vigilância aos professores, nas decisões de demissão e principalmente como responsáveis pela sua manutenção financeira.

Um número crescente de países em desenvolvimento está **introduzindo reformas de escolas baseadas em gerência (SBM)** com o objetivo de **fortalecer os diretores e professores** ou fortalecer sua motivação profissional, aumentando assim o senso de propriedade da escola. Muitas dessas reformas também fortaleceram o envolvimento dos pais nas escolas, às vezes por meio de conselhos escolares. SBM normalmente trabalha através de um comitê escolar (ou um conselho escolar ou comitê de gestão da escola) que pode

- **monitorar o desempenho da escola**, por exemplo, **nos resultados de testes ou na frequência de professores e alunos;**
- **levantar fundos e criar doações para a escola;**
- **nomear, suspender, demitir e remover professores e assegurar que os salários dos professores sejam pagos regularmente;** e

⁹² A related issue is that, even if schools have the authority and the ability to make decisions, schools and teachers may not know how to improve quality. School administrators may be resistant to change because they don't know any other way of acting. Teachers may be reluctant to change teaching methods.

• **aprovar (embora raramente) os orçamentos anuais, incluindo o orçamento de desenvolvimento, e examinar as demonstrações financeiras mensais.**⁹³

Fonte: BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011, p. 88-89, tradução nossa, grifo nosso.

A descentralização da gestão escolar e a chamada a participação da comunidade e dos pais é sustentada conforme o modelo de governança, com consequente responsabilização.

SBM é usado para **aumentar a autonomia escolar e responsabilidade**, o que pode ajudar a resolver alguns dos problemas mais fundamentais nas escolas. Conseqüentemente, embora seja necessário aumentar os fluxos de recursos **e outros apoios ao setor** da educação para dar aos pobres um maior acesso a uma educação de qualidade, não é suficiente. Também é necessário traduzir esses recursos em serviços básicos acessíveis aos pobres. Portanto, sob **SBM, as escolas são dadas alguma autonomia sobre o uso de seus insumos e são responsáveis por usar esses insumos eficientemente.**⁹⁴

Fonte: BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011, p. 90, tradução nossa, grifo nosso.

As políticas de descentralização são marcadas pelos princípios do empreendedorismo, que solicita à equipe escolar, pais, estudantes e comunidade a disposição de se engajarem nos problemas educacionais. Todos devem buscar formas de resolver as dificuldades e mudar o quadro dos resultados do sistema nacional de avaliação. “As políticas de descentralização têm como foco a gestão e o financiamento da escola pública em um processo crescente de participação e responsabilização”. (ANADON; GARCIA, 2015, p. 344).

Muitas reportagens da NE e da GE vão no sentido de conclamar a participação da comunidade sempre com foco na aprendizagem.

⁹³ An increasing number of developing countries are introducing SBM reforms aimed at empowering principals and teachers or strengthening their professional motivation, thereby enhancing their sense of ownership of the school. Many of these reforms have also strengthened parental involvement in the schools, sometimes by means of school councils. SBM usually works through a school committee (or a school council or school management committee) that may - monitor the school's performance in, for instance, test scores or teacher and student attendance; - raise funds and create endowments for the school; - appoint, suspend, dismiss, and remove teachers and ensure that teachers' salaries are paid regularly; and - approve (albeit rarely) annual budgets, including the development budget, and examine monthly financial statements.

⁹⁴ SBM is used to increase school autonomy and accountability, which can help solve some of the most fundamental problems in schools. Accordingly, while increasing resource flows and other support to the education sector is necessary to give the poor greater access to quality education, it is by no means sufficient. It's also necessary to translate these resources into basic services that are accessible to the poor. Therefore, under SBM, schools are given some autonomy over the use of their inputs and are held accountable for using these inputs efficiently.

Imagem 6 - Capa Gestão Escolar: Reconstrução Coletiva



Fonte: GE, n. 28, out. 2009.

A participação da comunidade na escola é apresentada, pela edição 28 da GE, a partir de uma experiência ocorrida no interior de São Paulo. A matéria inicia dizendo que o novo diretor, ao chegar a escola, se deparou com uma cena de filme, com alunos ateando fogo nas lixeiras, jogando restos de merenda contra ele, fazendo manifestações com cartazes. Dois antigos diretores já haviam desistido do cargo e então, com a ação de diálogo e de ouvir os estudantes que tinham vergonha da sua escola, o diretor conseguiu transformá-los em aliados. Foi o primeiro ato de uma **gestão participativa**, segundo a GE.

O excerto acima engendra a figura do diretor/gestor como herói, evocando o cenário do cinema que coloca a escola como um lugar completamente esquecido. E as causas desse esquecimento eram pela falta de um líder, falta essa que foi suprida com a chegada do *gestor-herói* ou do *gestor-salvador*. Nesta reportagem, fica em evidência a personificação da figura do diretor como propõe a NGP.

Uma gestão performática (baseada no desempenho) e sistemas de prestação de contas e responsabilização (accountability) têm colonizado os sistemas educacionais em todo o mundo. **Um processo que pode ser personificado na figura do “gestor”** e que está alimentado pelos discursos e práticas do que algumas vezes é denominado Nova Gestão Pública (NGP). A proliferação da NGP em educação é um exemplo primoroso da privatização

endógena, a qual “[...] envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado a fim de tornar o setor público mais mercadológico e mais parecido com as empresas.” (BALL; YOUDELL, 2008, p. 14). De forma mais significativa, a NGP funciona, ao lado das políticas centralizadas, como um princípio organizacional e operacional. (BALL et.al., 2013, p. 13-14).

A descentralização da gestão caminha ao lado de outras políticas centralizadas. Um destes exemplos são as políticas de avaliação que induzem todo o trabalho escolar. Descentraliza-se a gestão e a responsabilidade sobre a escola pelo Estado e centraliza-se a maneira de regular. Cabe ressaltar que as matérias da NE e da GE trabalham com discursos que mesclam ações da SBM com ações realizadas diariamente no cotidiano escolar das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, muitas vezes é difícil, até mesmo para essa pesquisadora, articular temáticas tão imbricadas e naturalizadas como a de que cabe ao diretor e aos professores *salvar a escola contemporânea*. Um fator que contribui para essa dificuldade pode ser atribuído à ampla difusão dos princípios do neoliberalismo e ao fato de os empresários organizados pelo Compromisso TPE com seus diversos tentáculos estabelecerem os meios de comunicação de massa como alvos para divulgar suas premissas fortemente ancoradas nas recomendações dos OIs e do BM.

O documento Todos pela Educação: rumo a 2022 tem como alvo primeiro os formadores de opinião. De modo específico, visa atingir os meios de comunicação em massa, considerando que esses possuem um poder persuasivo, sendo instrumentos importantes no desenvolvimento de novas atitudes e consciência social com relação à educação. Conforme expresso na introdução do documento: “terá como público-alvo, primordialmente, os profissionais de comunicação. (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 235).

Uma das diretrizes do documento: *Compromisso todos pela educação: rumo a 2022* que está organizado em 10 mensagens é que, na nona mensagem, a gestão do aprendizado é papel do diretor. A mensagem ressalta que o diretor é uma liderança imprescindível para transformar sua escola numa *escola eficaz*. Dessa maneira, o TPE exerce influência no contexto educacional provocando um deslocamento da noção de *gestão democrática* para uma *gestão participativa*, na qual os agentes são convidados não para partilha de poder e sim, para partilha das responsabilidades. (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011). As escolas eficazes mencionadas no documento do TPE, de acordo com Sammos (2008 *apud* Shiroma, Garcia e Campos 2011), atuam com as seguintes características: liderança na escola, enfoque participativo, parceria com a sociedade, foco no desempenho, organização eficiente,

incentivo positivo, aumento da autoestima dos alunos, envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, altas expectativas em relação à educação e comunicação dessas expectativas e monitoramento do desempenho do aluno e da escola. As características das escolas eficazes são as mesmas mencionadas nos documentos do BM sob a SBM.

A literatura teórica que promove o uso da SBM recomenda quatro princípios para **melhorar a prestação de serviços aos pobres**: aumentar a escolha e a participação, **dar aos cidadãos uma voz mais forte**, disponibilizar amplamente **informações sobre o desempenho escolar** e **reforçar as recompensas** às escolas pela prestação de **serviços eficazes** aos pobres e **penalizando aqueles que não conseguem cumprir**.⁹⁵

Fonte: BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011, p.90, tradução nossa, grifo nosso.

Shiroma, Garcia e Campos (2011) registram que a perspectiva das escolas eficazes não é nova por sua relação com o gerencialismo, porém nova é a forma de educar os pais para exercem controle e fiscalização sobre as ações da escola e do Estado.

Educar os clientes para fazer a pressão sobre o trabalho da escola através do diretor/gestor escolar é a tônica das matérias aqui selecionadas.

Lugar de aprender

De um lado, alunos que não tinham interesse em estudar; de outro, **professores cansados e desestimulados**. Conclusão: mais de 200 reprovações por ano. A mudança exigia estruturar uma série de medidas e **enfrentar as resistências de um grupo de educadores**. Diego não se intimidou e, junto com a equipe, elaborou um plano de ações.

Fonte: GE, n. 28, out. 2009, s/p, grifo nosso.

Diego é o diretor-herói da Edição 28 da GE, e os professores são os sujeitos que precisam de uma liderança que os motive ao trabalho, já que são retratados como resistentes às mudanças. O problema não eram os alunos que rapidamente se convenceram das propostas e intenções do diretor-herói, nem a comunidade tampouco foi problema, contudo, os únicos resistentes foram os professores.

Existem poucas evidências de pesquisas até o momento sobre qualquer dessas estratégias, **exceto a capacitação dos clientes**: formas “fortes” de gestão baseada na

⁹⁵ The theoretical literature that promotes the use of SBM recommends four tenets for improving service delivery to the poor: increasing choice and participation, giving citizens a stronger voice, making information about school performance widely available, and strengthening the rewards to schools for delivering effective services to the poor and penalizing those who fail to deliver.

escola, nas quais os pais e membros da comunidade tinham uma participação na contratação e demissão do pessoal da escola e receberam treinamento e incentivos para exercer esse poder, **mostraram em alguns contextos que podiam reduzir as faltas dos professores e aumentar os resultados da aprendizagem dos alunos**

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42, grifo nosso.

A sugestão de utilização das instâncias de gestão democrática para funções de responsabilização, conforme a proposta elaborada pelo BM, cria uma inversão quanto a função destas instâncias. De um lado, se coloca o diretor, os estudantes, os pais e a comunidade e do outro, se coloca os professores. Cabe lembrar que o diretor também está inserido no pacote da avaliação e da pressão externa, porém se ele cumprir os passos traçados com exatidão e fizer a pressão necessária sobre os professores, distanciando-se deles e mobilizando todos os recursos possíveis na comunidade, ele está a salvo.

A celebração da gestão ou 'funções diretivas' nas escolas, como oposição aos docentes, é uma parte muito simbólica desse processo. 'Funções diretivas' são crescentemente fortalecidas com um número maior de responsabilidades, com formas variadas, que podem ser vistas como figuras-chave nas reformas neoliberais e na 'modernização' do setor público. Elas "[...] desempenham uma função-chave no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e na sua substituição pelos regimes empresariais-competitivos – um processo de 'desprofissionalização' [docente]." (BALL, 2008, p. 47 *apud* BALL et.al., 2013, p. 14).

O foco no diretor é proposital e auxilia na desprofissionalização dos professores, que acabam sendo colocados como resistentes, preguiçosos e largados. A reorganização da função do diretor como líder nas questões administrativas e pedagógicas estrategicamente abre a possibilidade para que o diretor observe e cobre o trabalho do professor, na perspectiva da responsabilização.

Em termos de **supervisão gerencial**, o papel dos diretores de escola na **gestão do desempenho dos professores** na América Latina e no Caribe tem sido geralmente fraco. Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos documentou que muitos líderes em educação na América Latina e no Caribe observam: **escolas de elevado desempenho alcançam o sucesso por meio de uma gestão qualificada do corpo docente. Os diretores dessas escolas atraem bons professores, demitem professores ineficazes e empregam e desenvolvem novos professores de modo mais eficaz do que os diretores de outras escolas. Diretores eficazes** têm a capacidade de **observar professores na sala de aula, fornecer-lhes um *feedback* formativo e gerenciar sua "saída" da escola**, se necessário. Diretores eficazes apoiam o desenvolvimento dos professores e exigem deles a responsabilidade pelo desempenho (Branch, Hanushek e Rivkin 2013; Boyd et al. 2008; Loeb, Kalogrides e Béteille 2012).

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42-43, grifo nosso.

Dessa maneira, uma das tarefas do diretor/gestor destacada pelos documentos do BM está no monitoramento dos professores como maneira de melhoria da aprendizagem.

Na edição 51 da GE outra experiência de liderança eficaz é apresentada por meio do diretor Rodrigo Froes. A chamada de capa: *Mudar rápido e mudar com resultados* associa a rapidez das mudanças e do tempo e a necessidade de mudar também os resultados.

O diretor Rodrigo novamente é apresentado como diretor-herói que aparece para ordenar o caos. A escola Antônio Matias Fernandes, de Manaus, era retratada de acordo com GE pela seguinte frase: “No ‘Tonhão’ entra burro e sai ladrão”. O cenário quando o diretor assumiu “era desalentador” em que a escola disputava os alunos com o crime organizado e “amargava um desempenho ruim nas avaliações externas”.

A primeira ação do diretor foi reorganizar o espaço e mostrar disposição para mudar aos professores e funcionários para que comprassem a proposta. A adesão e participação da equipe foi fundamental para as mudanças.

O trabalho de conquista e engajamento prosseguiu. Muitos cafezinhos, bate-papos durante intervalos entre as aulas e trocas de mensagens por WhatsApp resultaram em uma aproximação com a equipe. As conversas partem, às vezes, de temas do dia a dia, mas terminam com reflexões sobre os alunos e a escola. "Conversando com as pessoas, ouvindo suas histórias, **o líder escolar consegue antever quais são as primeiras vitórias que podem ser ganhas e quais serão os seus principais colaboradores**", diz Adrian Ingham, líder escolar na Inglaterra e **consultor para formação de gestores do British Council**, em São Paulo.

Fonte: GE, n. 51, out. 2016, s/p, grifo nosso.

Novamente é enfatizado o papel do diretor como líder, que convence e se relaciona bem com todos. O modelo de formação do gestor inglês é citado como forma de comparação ao gestor brasileiro. As diferenças entre os sistemas não foram mencionadas em nenhuma das reportagens analisadas.

Imagem 7 - Capa Gestão Escolar: Mudar rápido e mudar com resultados



Fonte: GE, n. 51, out. 2016.

Os problemas de violência e do entorno da comunidade só apareceram na abertura da chamada. Com o desenrolar da matéria, as dificuldades não são mais explicitadas e as situações parecem ter sido resolvidas com as ações do diretor.

O diretor conseguiu também melhorar o desempenho da escola nas avaliações externas, o que pode ter rendido a impressão de uma mudança rápida e com resultados, já que o aumento foi substancial em apenas dois anos.

A EM Antônio Matias amargava um desempenho ruim nas avaliações externas e tinha problemas com evasão, o que jogava para baixo seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **Em 2013, a nota da escola foi 3,5 nos anos finais** do Ensino Fundamental - único segmento atendido por lá. Situação bem diferente do **4,8 da última medição, em 2015.**

Fonte: GE, n. 51, out. 2016, s/p, grifo nosso.

A reportagem enfatiza que para que as mudanças ocorram não basta ser gestor, é preciso ser líder como no mundo corporativo e mais uma vez, a formação inglesa é referenciada.

Rodrigo se baseou em estratégias de liderança para guiar a escola no caminho da mudança. **Consultores de administração são unânimes** em dizer que, para promover o crescimento e a melhoria, **não basta ser um gestor: é preciso ser também um líder -**

expressão que, aliás, já se tornou **lugar-comum no mundo corporativo**. "O líder é aquele capaz de ter uma visão do futuro da escola e de **guiá-la na direção certa para que as melhorias aconteçam**", define Adrian Ingham, que dá cursos sobre liderança escolar. Longe dos escritórios e salas de reunião, na Educação, a importância dessas habilidades tem ganhado destaque. Segundo o **relatório How Leadership Affects Student Learning (Como a liderança afeta a aprendizagem dos estudantes (disponível em inglês), a liderança escolar é o segundo fator com maior potencial de impactar na aprendizagem dos alunos - atrás apenas da qualidade dos professores**. Sistemas de ensino do mundo todo têm se baseado nesse dado para promover a formação de diretores. **A Inglaterra** foi pioneira em planejar e dar capacitações na área. Em 2000, o país criou o **National College for Teaching and Leadership**, instituição responsável por formar gestores novatos. A ideia é preparar quem ingressa para gerir a equipe, estabelecer prioridades e criar um **plano estratégico que garanta que todas as crianças aprendam**. **Apesar de inspirada nos programas de treinamento em empresas, essa iniciativa se destaca pelo cuidado às especificidades da Educação** e aos desafios da escola pública. "Os funcionários são selecionados de forma específica, os recursos são menos flexíveis, há desafios sobre a formação continuada da equipe e na natureza do trabalho, focado na aprendizagem", diz Maria Carolina.

Fonte: GE, n. 51, out. 2016, s/p, grifo nosso.

O diretor, como registra a GE, é um dos fatores que mais impacta a aprendizagem dos estudantes, atrás apenas da qualidade dos professores e por isso, o diretor precisa ser *treinado* como o líder de uma empresa, claro que dentro das especificidades da educação, enfatiza a GE.

Na revista NE, de agosto de 2008, a chamada evidencia as lições dos vencedores. Entre as várias lições para melhorar o ensino, uma delas é "preparar grandes gestores". A NE replica, novamente, concepções gerencialistas do modelo privado e de grandes executivos. O gestor ideal deve "administrar o conjunto de recursos da escola de forma a criar um ambiente de aprendizagem" (NE, agosto de 2008) e, na sequência, cita que no Brasil isso é muito diferente.

A reportagem da mesma edição "Liderar para o aprendizado" explica que, originalmente, o relatório da McKinsey, no qual NE se baseia para divulgar suas 4 lições, trazia apenas três lições. Porém a quarta, que diz respeito à gestão, nasceu da constatação de que depois do professor, a liderança escolar é o segundo fator mais influente na aprendizagem, argumento encontrado em outras matérias.

Para melhorar o desempenho dos gestores brasileiros, a NE traz o exemplo de Cingapura. Os candidatos a diretor precisam realizar um curso de seis meses para desenvolverem a liderança e aprenderem a ser gestores. Algumas das ações que o curso contempla são: (1) curso de liderança semelhante ao treinamento de executivos; (2) trabalho em grupo: discussão de ideias com outros candidatos; (3) práticas nas

escolas: desenvolvimento de solução para problemas reais; (4) estágio: duas semanas em grandes empresas no exterior; e (5) avaliação rigorosa: só os melhores se tornam diretores de fato.

Imagem 8 – Recorte: Toda força a gestão



Fonte: NE, n. 214, ago. 2008, s/p.

Na formação de grande líderes/gestores, a Revista NE deixa explícita a natureza da sua argumentação. Contudo, para ser gestor na educação é necessário fazer um estágio em uma grande empresa? Como se resolve a questão de que existem diferenças quanto à natureza do que é uma empresa e do que é uma escola? Na perspectiva adotada pela NE, a empresa está a serviço do lucro e a escola a serviço dos seus clientes, que também podem e devem trazer lucro.

A preparação dos professores para que eles desenvolvam todo o seu potencial e contribuam para o crescimento profissional dos seus colegas é uma responsabilidade direta dos dirigentes das escolas. **Pesquisas globais mostram que os diretores das escolas têm grande impacto na qualidade dos professores**, tanto na triagem e seleção de professores talentosos para suas escolas, como ao proporcionar um clima de coleguismo, *feedback* positivo e colaboração que torne esses professores ainda melhores (Loeb, Kalogrides e Beteille 2012).

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 39, grifo nosso.

A gestão escolar passa, na perspectiva neoliberal-gerencialista, a ter um papel de destaque através do discurso de liderança. A liderança apregoada para o gestor escolar tem como fundamento a liderança das empresas privadas e de países que utilizam responsabilização de diretores e professores para aumentar os resultados

educacionais conforme os documentos do BM com ressonâncias em GE e NE. Para execução do seu papel, o gestor na escola é reivindicado a constituir um modelo de governança como uma nova maneira de participação da comunidade. A comunidade passa a ser compreendida como cliente e a educação como mais um dos bens de consumo.

3 AVALIAÇÃO EXTERNA: ESTABELECENDO UMA CULTURA

Formar o cidadão global passou a ser um novo e grande desafio para os sistemas educacionais. Em face de todos esses desafios e exigências da sociedade do conhecimento, o sistema educacional existente tornou-se obsoleto. O tema da reforma educacional passou a integrar a agenda da grande maioria dos países desenvolvidos; multiplicaram-se as iniciativas internacionais de avaliação dos sistemas de ensino; a qualidade dos sistemas educacionais começou a ser discutida nas mais altas esferas sociais e políticas. (SOUZA, 2005, p. 9. Grifo nosso).

Em seu livro *A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil 1995-2002*, Paulo Renato Souza (2005) escreveu sobre seu trabalho nos oito anos que esteve à frente do Ministério da Educação nos governos de Fernando Henrique Cardoso. No livro, Souza reflete sobre as principais ações e projetos da pasta. As avaliações em larga escala e as bases do Sistema Nacional de Avaliação são resultados deste período. A avaliação em larga escala tem sido um dos instrumentos de regulação mais utilizados no estado neoliberal. A aproximação do Brasil com o BM e o BID são contempladas na apresentação do livro num quadro de ajustes e afinidades entre o BM e as políticas desenvolvidas no país.

O Brasil foi o primeiro país em desenvolvimento, não membro da OCDE, a realizar voluntariamente o PISA. (SOUZA, 2005). As mudanças presidenciais não romperam com o processo em curso, apesar de diminuírem os impactos galopantes do contexto de influência e de maiores investimentos em políticas educacionais de inclusão social. Ao longo das duas últimas décadas, as disputas não ocorreram de forma tão evidente como no período de Paulo Renato Souza. As estratégias de influência do BM e OIs, junto ao governo brasileiro, foram mais dispersivas e difusas, mas não deixaram de ocorrer na externalidade das políticas. E a política de avaliação continuou sendo aprofundada nos períodos seguintes.

Apesar da resistência de entidades educacionais e de pesquisadores, as avaliações tornaram-se um consenso. Hypolito (2015) diz que pouco tem se prestado atenção às críticas e autocríticas feitas por pesquisadoras como Ravitch (2011) e Darling-Hammond (2015) sobre os perigos e problemas dos testes e avaliações. O discurso de que as avaliações são a única forma de garantir a melhoria da qualidade da educação foi certo. Não há possibilidade de ir contra algo que é tratado como fator indispensável à qualidade. E assim, mesmo diante de todos os apontamentos, a

avaliação se naturalizou, se instalou no coração da sociedade e estabeleceu uma cultura. Na atualidade, se dizer contra as avaliações em larga escala e suas estratégias de utilização são encaradas como um radicalismo. Tal posição coloca os críticos da avaliação como contrários à qualidade e resistentes as mudanças de tão impregnados que estamos dessa cultura.

A mídia e a mídia impressa tiveram e continuam tendo um papel fundamental para que os conceitos centrais de constituição dessa estratégia sejam reforçados constantemente através da gestão, do acompanhamento da sociedade, da pressão sobre as escolas, e de medidas de indução ao desempenho e aos resultados educacionais.

Ao mesmo tempo multiplicaram-se as ações educativas das empresas de comunicação. No mesmo evento, a professora Maria Malta Campo expressava: “[...] durante décadas, talvez durante toda nossa história, a área de educação foi totalmente destruída de prestígio. Hoje, a situação mudou radicalmente. Agora existem competidores com poder de fogo muito grande: empresas, fundações, fundações empresariais com assessoria de imprensa, economistas aparentemente convertidos à causa da educação, o próprio MEC que mudou seu perfil e tem mais poder de acesso”. (SOUZA, 2015, p. 61).

A reforma da educação iniciada nos anos 1990 contou com o auxílio de poderosos atores e também com a ajuda do relacionamento de atores sociais através da comunicação da mídia.

A noção de que o aumento da informação na educação pode melhorar a responsabilidade e os resultados não é nova. Na década de 1990, o setor de educação nos Estados Unidos experimentou um aumento em larga escala na prestação de contas baseada em testes (Loveless 2005). Até o final da década, a maioria dos estados tinha alguma forma de sistema de teste em todo o estado no lugar, e esta abordagem foi entranhado no nível federal em 2001 como parte da lei *Nenhuma criança deixada para trás* (No Child Left Behind - NCLB).⁹⁶

Fonte: BRUNS; FILMER e PATRINOS, 2011, p. 13, tradução nossa, grifo nosso.

A NE e a GE contribuíram para naturalização dessa cultura de que a avaliação

⁹⁶ The notion that increased information in education can improve accountability and outcomes is not new. In the 1990s, the education sector in the United States experienced a large-scale increase in test-based accountability (Loveless 2005). By the end of the decade, most states had some form of statewide testing system in place, and this approach was entrenched at the federal level in 2001 as a part of the No Child Left Behind (NCLB) law.

externa deveria ser incorporada ao dia a dia das escolas e do professor. O tom de consenso social é reforçado nas reportagens das revistas. Além de se tornar consenso, também opina que a avaliação é um passo à frente para o ensino nacional.

O fenômeno não passa mais despercebido. **A cultura da avaliação externa em larga escala impregnou a Educação brasileira** desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, que nasceu com dois objetivos: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas. [...] **A aceitação por parte das equipes escolares não foi imediata, mas aos poucos quem oferecia resistência se convenceu de que o país dava um passo à frente** ao buscar um diagnóstico geral do ensino.

Fonte: GE, n. 9, ago. 2015, s/p, grifo nosso.

A revista NE - Edição Especial de agosto de 2008, tem como chamada de capa o desafio: *Como chegar ao topo da educação*. “Essa edição foi pensada, confeccionada e distribuída exclusivamente para Secretários Municipais e Estaduais de Educação” (NOVA ESCOLA, 2008, s/n). Assim, a revista pretende instrumentalizar os dirigentes municipais sobre como alterarem seus sistemas de ensino para chegarem entre os melhores.

A chamada inicial é a que dá destaque à capa, e traz a indicação de estudo em 13 países que ensinam os segredos para avançar, baseados em práticas de sucesso e mostrando como aplicar essas práticas na cidade do leitor.

Imagem 9 - Capa Revista Nova Escola: Como chegar ao topo da Educação



Fonte: NE, n. 214, ago. 2008.

Nas páginas iniciais, a matéria de capa coloca no título: *O caminho para qualidade* atrelando os resultados dos rankings ao fator qualidade. A reportagem começa apresentando os dados do PISA, destacando que a realidade brasileira está muito aquém da almejada, mas que isso deve servir de motivação para avançar e, por isso, é preciso compreender como os líderes dos rankings chegaram lá. Essa mesma comparação é citada muitas vezes em relatórios do BM:

As competências da mão-de-obra **estão melhorando, mas ainda ficam aquém** daqueles em outros países. O Brasil está longe de atingir os níveis médios de aprendizado, as taxas de conclusão do ensino médio e a eficiência do fluxo estudantil da OCDE e de outros países de renda média⁹⁷.

Fonte: BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p. XX, tradução nossa, grifo nosso.

A matéria continua apresentando o estudo da consultoria norte-americana McKinsey⁹⁸, que indica como os países podem melhorar seus resultados para *subirem rápido* no ranking do PISA. Para isso, a revista preconiza que todas as experiências foram *resumidas* em quatro lições, que também aparecem na capa da edição logo abaixo da escada.

As descobertas foram resumidas em quatro "lições", apresentadas a seguir e exploradas **em profundidade** nas próximas páginas, com explicações detalhadas e depoimentos de brasileiros e estrangeiros. Segundo Mona Mourshed, **as lições funcionam independentemente do contexto cultural do país - por isso, é possível reproduzi-las e obter bons resultados.**

Fonte: NE, n. 214, ago. 2008, s/p, grifo nosso.

A reprodução de lições, de ideias e boas práticas⁹⁹ é recorrente nos documentos

⁹⁷ Labor force skills are improving but still lag behind those in other countries. Brazil is far from achieving the average learning levels, secondary education completion rates, and student flow efficiency of OECD and other middle-income countries.

⁹⁸ A McKinsey & Company é uma empresa global de consultoria em gestão que atende empresas líderes, governos, organizações não governamentais e organizações sem fins lucrativos. A empresa se coloca como a consultoria mais influente no mundo, estando em mais de 60 países, falando mais de 130 idiomas e atuando em diferentes áreas como: aeroespacial e defesa, alta tecnologia, automotivo e montagem, bens de consumo, eletrônicos e avançados, energia elétrica e gás natural, indústria farmacêutica e produtos médicos, infraestrutura, metais e mineração, mídia e entretenimento, papel e produtos florestais, petróleo e gás, produtos químicos, semicondutores, serviços financeiros, telecomunicações, varejo, viagens, transporte e logística, sistemas de saúde, setor social e setor público. Em cada uma dessas áreas, há diversas entradas, e a educação é uma das entradas no item setor público. A chamada no site anuncia o objetivo da McKinsey: "Ajudamos governos, fundações, organizações sem fins lucrativos e corporações a obter ganhos rápidos na aprendizagem dos alunos e nos resultados de conclusão". Disponível em: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/how-we-help-clients/education>. Acesso em: 31 jul. 2018.

⁹⁹ A circulação de boas práticas e de políticas tem recebido designações diversas: transferência de políticas, empréstimo de políticas, aprendizagem de políticas, mobilidade política e viagens políticas e

do BM, que utilizam esse formato como estratégia, na qual experiências de diversos países são relatadas para demonstrar políticas e ações que a instituição apoia. Para o BM, assim como para a NE, essas práticas funcionam independentes do contexto cultural do país.

Tiradentes *et alli.* (2011), em análise da atuação dos Organismos Internacionais, em particular do Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), afirmam que sua atuação no Brasil se dá “através da prescrição organizada de documentos voltados para recomendação de “Boas Práticas” justificados por uma proposta de “maior qualidade” para educação” (p.3). Essas recomendações visam a criar um consenso universal e naturalizar discursos. (STRASBURG, 2014, p. 66-67).

O discurso de boas práticas tem se fortalecido, no contexto educacional, por essa construção comum e recorrente de que tudo que dá certo em um determinado local pode ser replicado em outro, independente de fatores externos como questões de ordem cultural, social e econômica.

Dessa maneira, o BM e a GE entendem a questão da qualidade como algo que pode ser alterada de maneira simples, apenas com a mudança de estratégias e com a alteração das práticas errôneas de gestores e professores. As boas práticas, nas quais as políticas educacionais são simplesmente levadas de um lugar para outro, não têm nenhuma base de comprovação, como citam os próprios documentos do BM inúmeras vezes, afirmando que faltam pesquisas para comprovação de determinados achados.

As quatro lições da Revista NE, que podem ser aplicadas e funcionam em qualquer contexto cultural são: (1) selecionar os melhores professores; (2) cuidar da formação docente; (3) não deixar nenhum aluno para trás e (4) preparar grandes gestores.

Os quatro pontos elencados pela NE vêm ao encontro das reformas propagadas pelo BM nos seus cinco documentos analisados nesta tese. Além disso, o item três é a exata expressão do programa norte-americano *No child left behind*, que implantou políticas de avaliação em larga escala, de escolha escolar, de responsabilização de professores e gestores, de bonificação por resultados, entre outras, que parece ser o modelo ideal para o BM e também para a NE. Essa expressão: *Não deixar nenhum aluno para trás* é recorrente nas reportagens das revistas e foram encontradas soltas

podem ser analisadas por dentro e de acordo com os movimentos das políticas nacionais. (DALE; ROBERTSON, 2012).

em várias matérias.

Os quatro pontos que garantem o sucesso são tratados de forma bastante rápida e pouco aprofundados, de acordo com o formato geral das matérias das revistas. As políticas de avaliação em larga escala são desdobradas em várias outras políticas sempre com a justificativa de incentivo a qualidade. Os pontos seguintes abordados pela NE realizam a persuasão dos leitores.

No ponto um (como selecionar os melhores professores), a NE afirma que a qualidade dos professores é a responsável principal pelo sucesso na aprendizagem.

Cada vez mais estudos comprovam que o **professor é o principal responsável pelo sucesso** da aprendizagem. Seu conhecimento e sua atuação em sala de aula são o fator mais decisivo para o desempenho da turma, ultrapassando em importância o material didático e as metodologias de ensino. Não por acaso, escolher bons profissionais é uma das **políticas mais disseminadas entre os países de alto desempenho**.

Fonte: NE, n. 214, ago. 2008, s/p, grifo nosso.

A importância do professor é colocada como central para a qualidade, na concepção dos estudos referidos na NE, estando acima de qualquer outra questão. Cabe perguntar o que é ser um bom professor para a NE, já que a metodologia e os recursos didáticos não são determinantes. Qual o critério para estabelecer quem é bom e quem é ruim? Será que ser um bom estudante é garantia de ser um bom professor? Ou essa é uma forma, de novo, simplista de olhar para a educação e os problemas dos países em desenvolvimento? De maneira semelhante, os professores são posicionados em documento do BM.

Com simplicidade elegante, este livro argumenta que a **qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores**. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. XI, grifo nosso.

Assim, a responsabilidade da aprendizagem, da qualidade e do sucesso da educação, recai sobre os ombros do professor.

Na edição 9 de agosto de 2015, a GE enfoca as avaliações externas a partir de oito mitos que foram criados em torno dos resultados. A palavra *mito*¹⁰⁰ demonstra, em

¹⁰⁰ Segundo o dicionário Priberam, mito significa: (1) personagem, fato ou particularidade que não tendo sido real, simboliza não obstante uma generalidade que se deve admitir; (2)

termos discursivos, um descrédito as críticas feitas as avaliações externas. O descrédito fica expresso na abertura da chamada.

8 mitos sobre os testes de aprendizagem de larga escala

As notas das provas feitas pelo MEC e pelas Secretarias **são aguardadas pela sociedade**, que quer acompanhar a **evolução** do ensino. Contudo, a ânsia por resolver os problemas leva a **distorções em torno do poder** das avaliações.

Fonte: GE, n. 9, ago. 2015, s/p, grifo nosso.

A escolha do termo *mito* e depois na chamada o uso de “distorções sobre o poder da avaliação” dá uma impressão de que o poder das avaliações é um mito, uma mentira ou algo irreal. A própria capa da GE transmite essa ideia, já que a expressão *avaliações externas* é trazida dando a impressão de apagamento, como se fosse uma pintura incompleta, borrada.

Imagem 10 - Capa Gestão Escolar: Avaliações externas



Fonte: GE, n. 9, ago. 2015.

Os oito mitos listados na reportagem são: (1) que o Saeb avalia a aprendizagem dos alunos; (2) que a avaliação é a radiografia da Educação do país; (3) que docentes mudam a prática com o anúncio de notas; (4) que as avaliações são usadas para o replanejamento; (5) que é possível avaliar a aprendizagem sem um currículo; (6) que

Coisa ou pessoa que não existe, mas que se supõe real e (3) Coisa só possível por hipótese; quimera. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/mito>. Acesso em 02 ago., 2018.

a escola que vai bem em uma avaliação é boa; (7) que competição leva à melhoria do ensino; e (8) que os alunos vão mal por culpa do professor.

Ao ler rapidamente esses 8 mitos, o leitor pode ter a impressão de que a GE é imparcial, tendo em vista que aborda pontos que são objeto de críticas em outras reportagens. Contudo, a continuidade de cada um dos mitos é feita com uma breve explicação do porquê de o ponto ser um mito e quais suas evidências. Nas explicações é que se pode perceber como a revista embaralha os assuntos.

O ponto um tenta passar a impressão de que as avaliações não servem para avaliar as aprendizagens dos alunos, porém o tempo todo, a revista reforça que a qualidade da educação e conseqüentemente a aprendizagem são conhecidas via avaliações e comparações internacionais. A GE enfatiza que o principal objetivo do governo não é conhecer as aprendizagens dos estudantes, mas obter subsídios para o monitoramento da educação. Ora, o monitoramento não está atrelado às aprendizagens? Para que monitorar se não for para intervir sobre isso?

Nas evidências desse mito, é reiterado que, no Brasil, a avaliação externa ainda é muito recente e por isso, há muita confusão e desinformação sobre o assunto.

Como avaliar bem os alunos

São os professores que devem avaliar individualmente a aprendizagem dos alunos usando instrumentos variados. **Mas eles precisam ser formados para fazer isso bem**, diz Thereza Penna Firme, coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, no Rio de Janeiro. Depois, os docentes precisam analisar os resultados com a coordenação pedagógica para validar o planejamento inicial ou pensar em replanejamento. O papel da rede é oferecer formação continuada aos coordenadores para que **o tema avaliação esteja na pauta** dos encontros coletivos. **As secretarias também conseguem chegar a todos os matriculados ou ao menos garantir a participação maciça das séries testadas.** No Índice de Qualidade da Educação do município de São Paulo, baseado na avaliação da rede, o aluno que não fizer as provas recebe zero. Como pode puxar a média para baixo, essa regra ajuda a evitar fraudes.

Fonte: GE, n. 9, ago. 2015, s/p, grifo nosso.

A responsabilidade da avaliação acaba recaindo sobre o professor e o gestor que precisam ser formados para isso. Além disso, se a secretaria consegue chegar a todos os matriculados e testados, não seria possível saber como a aprendizagem daqueles estudantes está? Nos demais mitos, a ação que decorre das avaliações é associada ao trabalho do professor.

O foco das redes deve ser sempre pedagógico, diz Wanda Engel, doutora em Educação e superintendente do **Instituto Unibanco**. Afinal, o que se espera de tanta adesão as avaliações é que elas produzam impactos positivos em sala de aula.

Fonte: GE, n. 9, ago. 2015, s/p, grifo nosso.

As redes precisam fornecer a análise detalhada dos dados das avaliações com indicações para reverter as deficiências de ensino. Assim, as escolas terão como identificar o que não vai bem e agir. **Às vezes, falta ao professor o conhecimento sobre os conteúdos, alerta Wanda**. Algumas secretarias fazem o serviço completo. O **Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)** é planejado com base no resultado dos nossos testes, diz Sônia Andere Cruz, subsecretária de Informações e Tecnologias Educacionais da Secretaria de Educação **de Minas Gerais**. São feitos dois manuais: um deles traz os dados detalhados e o outro abordagens pedagógicas para trabalhar os conteúdos. Já o **Ceará** envolveu os professores no processo. Demos oficinas sobre avaliação aos docentes para que eles participem da elaboração das provas, enviando questões, conta Maria Iaci Pequeno, assessora técnica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Fonte: GE, n. 9, ago. 2015, s/p, grifo nosso.

As redes precisam combinar o diagnóstico oferecido por elas a ações concretas para resolver os problemas apontados. E nunca devem se contentar com o mínimo. O ideal é ter metas cada vez mais ambiciosas, defende Ruben Klein, consultor da Fundação Cesgranrio. **O segredo é dar condições para que as escolas ofereçam formação em serviço aos docentes que, assim, poderão aperfeiçoar continuamente suas práticas. Se nada foi feito, nem adianta avaliar tudo de novo.**

Fonte: GE, n. 9, ago. 2015, s/p, grifo nosso.

A reportagem da GE induz que nenhum outro aspecto importa ou é revelado nas avaliações que mereça atenção em políticas que não seja, o problema dos professores, ou o problema de práticas pedagógicas também dos professores. Os mitos encobrem a responsabilização e a performatividade da categoria docente. Os documentos do BM tratam o problema da mesma forma, e exaltam as políticas apresentadas pelos estados brasileiros citados pela GE.

As abordagens orientadas também foram usadas com sucesso na *Escuela Nueva* da Colômbia para apoiar os professores em escolas com várias séries **e nos estados brasileiros do Ceará e Minas Gerais para capacitar professores de leitura das primeiras séries**. Ao fornecer aos professores um apoio abrangente **no uso de manuais de professores, planos de aula, livros para leitura em sala de aula e avaliações de leitura** a serem aplicadas em intervalos regulares, **o Ceará constatou melhorias significativas nos resultados de leitura e matemática** (Costa e Carnoy 2014). O Ministério da Educação agora está apoiando a ampliação nacional dessa abordagem.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p.34, grifo nosso.

Os estados citados tornam-se referências para o BM, mesmo diante de uma série de pesquisas como as de Augusto (2013a e 2013b), de Cirilo (2012), de Duarte

e Oliveira (2014) e de Hypolito (2015), que sinalizam a pressão e a precarização do trabalho docente diante de medidas de *accountability* nos mesmos referidos estados brasileiros.

O quinto mito induz a necessidade de um currículo nacional para que todos possam saber exatamente o que será avaliado.

Formular um **currículo oficial é pré-requisito** para obter informações mais precisas sobre a aprendizagem. A **adesão às avaliações** costuma ser o **primeiro passo** para a conscientização sobre a necessidade de um currículo oficial. Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco, Ceará e Espírito Santo já estabeleceram suas expectativas de aprendizagem para cada ano e criaram meios para que a rede efetivamente adote o definido, diz Brooke.

Fonte: GE, n. 9, ago. 2015, s/p, grifo nosso.

O Brasil deu mais um passo no sentido de um currículo único, ao aprovar a Base Nacional Comum Curricular em 2017. O movimento de Mobilização para o Padrões Nacionais de Aprendizagem (MPNA) no Brasil e suas interpelações foi estudado por Avelar e Ball (2017). Os autores, através de um trabalho de etnografia em rede, encontraram relações entre a nova filantropia e o Estado. Uma das principais instituições filantrópicas nessa mobilização foi a Fundação Lemann.

O MPNA é financiado pela Fundação Lemann, Instituto Natura e pelo banco Itaú BBA e, além de fazer parte do grupo de financiamento, a Fundação Lemann é a “secretaria executiva” com a missão de executar as decisões tomadas pelos membros. [...] As fundações Lemann e Estudar são conhecidas por adotar estratégias de gestão semelhantes às empresas de Lemann, com uma cultura de austeridade e a busca de resultados (Correa, 2013). Sua agenda educacional gira em torno do que Pasi Sahlberg (2011) chama de GERM - o Movimento Global de Reforma da Educação, com cinco características altamente inter-relacionadas: “standardização da educação”, “foco em temas centrais”, “busca de maneiras de ensino de baixo risco”. Uso de modelos de gestão corporativa “e” políticas de responsabilização baseadas em testes para escolas” (Ball et al., 2017, p. 2). A criação de um currículo padrão aborda todos os cinco princípios, diretamente - os três primeiros elementos - ou diretamente - os dois últimos. Enquanto o MNLS é totalmente financiado e mantido por organizações privadas, seus membros incluem representantes de todos os níveis de governo (federal, estadual, municipal)¹⁰¹. (AVELAR; BALL, 2017, p. 4-5, tradução nossa).

¹⁰¹ MNLS is funded by Lemann Foundation, Natura Institute and the bank Itaú BBA and, besides being part of the funding group, Lemann Foundation is the “executive secretariat” with the task of carrying out the decisions taken by the members. [...] Both Lemann and Estudar foundations are known for adopting management strategies similar to Lemann’s companies, with a culture of austerity and the pursuit of results (Correa, 2013). Its education agenda revolves around what Pasi Sahlberg (2011) calls GERM – the Global Education Reform Movement, with five highly interrelated features: “standardisation of education”, “focus on core subjects”, “search for low risk ways of teaching”, “use of corporate management models” and “test-based accountability policies for schools” (Ball et al., 2017, p. 2). The

A GE reproduz os movimentos encabeçados pela Fundação Lemann pela busca de um currículo único para todo país, além de disseminar suas estratégias de gestão para educação.

Ao analisarmos cada um dos mitos, podemos ver que mesmo que a mensagem aparentemente seja a favor do que pesquisadores em avaliação tem registrado, os mitos se desdobram com argumentos das reformas em educação. A reportagem afirma que o oitavo mito é de que os alunos vão mal por culpa do professor. A mesma refere que detectado que um aluno de determinado ano, tenha ido mal não significa que o professor daquele ano seja incompetente. Isso porque o aluno ruim reflete o trabalho de todos os professores que tiveram contato com ele.

A parcela de **responsabilidade dos docentes** é significativa na aprendizagem do aluno, só que ela deve ser atribuída a um conjunto de professores, e não apenas ao do momento. Quando uma criança ou um adolescente vai mal em um ano, certamente lhe faltou apoio durante outras fases.

Fonte: GE, n. 9, ago. 2015, s/p, grifo nosso.

Outros elementos além do professor são trazidos para compor as dificuldades enfrentadas em obter bons resultados nas avaliações como características socioeconômicas, materiais e livros didáticos. Porém, essas questões desaparecem no desenrolar da pauta como se fossem de menor importância.

Os antecedentes familiares dos estudantes (nível educacional dos pais, situação socioeconômica e condições em casa, tais como acesso a livros) permanecem o fator mais forte na previsão de resultados do ensino. Um conjunto crescente de pesquisas confirma a importância de políticas para proteger a nutrição, saúde, estimulação cognitiva e desenvolvimento socioemocional dos primeiros anos de vida. Mas na última década as **pesquisas também demonstraram que, uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores.**

Um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores medir o “valor agregado” de cada professor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. Os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série; alunos com um bom professor têm um ganho médio de um ano; e estudantes com professores excelentes avançam 1,5 série ou mais (Hanushek e Rivkin 2010; Rockoff 2004). **A pesquisa mais recente mostra que o contato com um único professor altamente eficaz aumenta as taxas de participação no ensino superior e a renda subsequente de um aluno** (Chetty, Friedman e Rockoff, no prelo). **Uma série de excelentes ou maus professores durante**

creation of a standard curriculum addresses all five principles, directly – the first three elements or indirectly the later two. While the MNLS is fully funded and maintained by private organisations, its membership includes representatives from every level of government (federal, state, municipal).

vários anos multiplica esses efeitos e pode levar a hiatos intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos. Nenhum outro atributo das escolas se aproxima desse impacto sobre o desempenho dos estudantes.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6, grifo nosso.

A GE suaviza a mensagem do BM sobre os professores, até porque a revista tem como seu público-alvo gestores e professores, entretanto, não se afasta da ideia de que um estudante com problemas é resultado de maus professores durante sua trajetória escolar. Em nenhum momento, os outros elementos que podem influenciar a aprendizagem são esmiuçados e olhados com mais profundidade.

Diante das expressões de constatação de *um crescente número de pesquisas e de um volume cada vez maior de dados e testes*, o BM introduz suas prescrições políticas, quase sempre no formato genérico. Sobre a seletividade das pesquisas utilizadas nos documentos do BM, Weinwe e Compton (2015) argumentam que o BM se esconde atrás de supostas evidências para introduzir sua ideologia. Por exemplo, desconsiderar pesquisas anteriores sobre a educação na América Latina que expõe contradições com as propostas do banco.

No mesmo padrão de utilizar as próprias pesquisas, GE e NE se utilizam das pesquisas da Fundação Victor Civita para embasar suas produções e reportagens. Na edição especial 16 da NE, o tema abordado foram as pesquisas e as políticas educacionais e o que elas indicam para o Brasil.

Análise buscou conexões entre 15 estudos encomendados pela **Fundação Victor Civita** e outras **dez publicações nacionais e internacionais**. O que as pesquisas em Educação indicam para as políticas públicas nessa área? Os formuladores de políticas se baseiam nos resultados de estudos para tomar suas decisões? Como essas duas áreas - pesquisas e políticas - têm se relacionado? Para responder a essas questões, a **Fundação Victor Civita (FVC) acaba de realizar o levantamento Estudos e Pesquisas: Contribuições para Políticas Educacionais, em parceria com o Itaú BBA e a Fundação Telefônica**.

Fonte: NE, n. 16, ago. 2013, s/p, grifo nosso.

A edição se propõe a refletir a respeito das pesquisas e do que elas indicam ao Brasil, porém as pesquisas são todas encomendas e/ou produzidas pela Fundação Vitor Civita, McKinsey & Company, UNESCO, OCDE, e *The economist*. A UNESCO, instituição que diverge do perfil das demais em termos de orientação de políticas, com perfil menos economicista, é citada apenas uma vez no levantamento das políticas

docentes. A partir dos achados destas pesquisas, as conclusões, de uma das pesquisadoras que fez a análise, foram:

O papel central do professor no esforço pela qualidade do ensino é indicado por vários dos estudos e também é um aspecto que foi contemplado na legislação nesse período, apesar de as pesquisas **mostrarem também que a graduação nessa área ainda não prepara adequadamente o docente** para atuar na Educação Básica. [...] Outro fator que **gerou grande impacto** de 2006 para cá **é a consolidação das avaliações externas. "Os indicadores de qualidade permitem mensurar o desempenho dos alunos de uma forma sintetizada e os estudos mostram que isso tem provocado uma nova cultura nas redes e nas escolas"**

Fonte: NE, n. 16, ago. 2013, s/p, grifo nosso.

É verdade que a avaliação externa impacta nas demais políticas e cria uma cultura nas redes e escolas, como tenho defendido, porém sob outro viés. A avaliação induz à performatividade de gestores e professores de acordo com os resultados obtidos.

Performatividade é “[...] uma cultura ou um sistema de ‘terror [...]’ em que ‘docentes, pesquisadores e acadêmicos estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, medidas, comparações e metas.’” (BALL, 2008, p. 49-50). Sua principal característica é o crescente uso de compilação de dados, revisões anuais, publicação de resultados de aprendizagem, inspeções e relatórios escritos. (BALL et.al., 2015, p. 21).

A avaliação, os testes e os resultados não são problemas por si mesmos, o problema é exatamente os usos que são feitos desses resultados e como estes acabam regulando as demais políticas para gestores, professores, formação, currículo, entre outras. Sobre esses aspectos, NE e GE em muitos momentos querem fazer acreditar que a única função da avaliação é reorganizar e reorientar o trabalho dentro da escola.

Outro fator de controvérsia amplamente apontado pelos pesquisadores é que as avaliações sugerem um estreitamento curricular ao avaliar duas áreas: português e matemática. Na contramão de tudo que professores e estudiosos sobre currículo tentam desconstruir sobre a hierarquização das disciplinas e de que todas áreas do currículo têm igual importância e razão de ser, os testes dizem um grande *não*. A adoção dessa visão de disciplinas básicas ou essenciais proporciona uma *visão amputada* e fragmentada do currículo escolar. (LIMA, 2012).

A valorização das disciplinas *básicas* tem sua aproximação com o campo do trabalho e com a preparação do trabalhador dentro dos novos padrões do mercado flexível.

Há, por exemplo, evidências mundiais de imposição de um foco na aprendizagem dos estudantes voltada para “habilidades e competências” que são chave para uma empregabilidade estreita, considerada adequada pelos empregadores de trabalhos de médio e baixo nível. (HATCHER, 2011, p. 25). Isso pode ser observado em políticas governamentais que enfatizam a importância das habilidades básicas de alfabetização e matemática, o que tem sido o objetivo central de inúmeras *English Academies* e de Escolas Charter, nos EUA, em áreas consideradas socialmente carentes. (BALL et. al., 2013, p. 19).

A valorização dessas disciplinas se dá tanto no nível básico para formação do trabalhador flexível de médio e baixo nível como também no ensino superior. As ciências humanas cada vez são menos necessárias na economia do conhecimento. Os países europeus regulados pelo processo de Bologna e sob o domínio da OCDE têm visto, as ciências humanas minguarem diante do incentivo a novas áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento.

As grandes opções do governo atual passam precisamente por fazer uma “aposta nas áreas de Ciências, Engenharia, Tecnologia, Matemática e Informática, e na redução de vagas em cursos com reduzida saída profissional” (PORTUGAL/ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 2013, p. 43). Esta diminuição de vagas atinge sobretudo cursos das áreas das ciências sociais e humanas, como é o caso das ciências da educação. (AFONSO, 2015, p. 283).

O incentivo para que os países façam essas mudanças no seu currículo é realizada principalmente por meio das avaliações externas e dos rankings expostos a sociedade. Não há uma avaliação do PISA, do SAEB ou dos estados e municípios que não sejam midiaticizadas. Os resultados dessas avaliações são diretamente associados ao desenvolvimento do país na economia global.

Ao longo da última década, pesquisadores da educação mostraram que o que conta para o crescimento econômico é o que os alunos realmente aprendem e não quantos anos de escolaridade eles completam. Além disso, o critério crucial não são as normas nacionais, mas os sistemas de educação com melhor desempenho a nível mundial. Analisando dados sobre o desempenho dos alunos em testes internacionalmente comparados - como o Programa de Avaliação Internacional (PISA), o Estudo de Tendências em Matemática e Ciências Internacionais (TIMSS) e o Programa de Estudos de Literatura Internacional (PIRLS) - de mais de 50 países ao longo de um período de 40 anos, Hanushek

e Woessmann (2007) **demonstraram uma estreita correlação entre os níveis médios de aprendizagem dos alunos e o crescimento económico a longo prazo**¹⁰².

Fonte: BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p. 16, grifo nosso.

Diferente da realidade trazida pelo BM de que os resultados nas avaliações significam aprendizagem levam ao crescimento, podemos citar a experiência norte-americana. Os EUA são citados quase sempre nos documentos do BM como exemplo de políticas educacionais a serem seguidas.

Uma das consequências não pretendidas pelo NCLB foi o encurtamento do tempo disponível para ensinar qualquer coisa que não fosse leitura ou matemática. Outros assuntos incluindo história, ciências, artes, geografia e até o recreio foram reduzidos nas escolas. A leitura e a matemática eram os únicos temas que contavam no cálculo do progresso anual adequado da escola, e mesmo nestes tópicos o ensino deu lugar a uma preparação intensiva para os testes. Os escores dos testes se tornaram uma obsessão. Muitos distritos escolares investiram pesadamente em materiais e atividades preparatórias para os testes. Os professores usavam os testes dos anos anteriores para preparar seus alunos. (RAVITCH, 2011, p. 128).

É a esse estreitamento que as testagens em duas áreas e a absolutização dos resultados como medida do fator qualidade pode nos levar. Ainda mais com medidas fortes de *accountability* e performatividade como as defendidas pelo BM e pela NE e GE.

Na edição especial 26 da NE, a Prova Brasil é apresentada e são oferecidas 96 questões para que os estudantes possam se *familiarizar* com elas. O discurso de que o estudante brasileiro vai mal porque não está familiarizado com a prova e suas exigências relaciona-se à tendência mostrada acima, na educação norte-americana, de preparar para os testes. Apesar de condenarem a preparação dos testes oficialmente, nas entrelinhas o que sugere NE com o termo familiarizar e ao oferecer questões aos leitores é que os estudantes passem por preparações antes de realizarem a prova. Ou ainda, que o currículo se molde ao que é exigido na Prova

¹⁰² Over the past decade, education researchers have shown that what counts for economic growth is what students actually learn, and not how many years of schooling they complete. Moreover, the crucial yardstick is not national standards but the best performing education systems globally. Analyzing data on student performance on internationally benchmarked tests—such as the Program for International Assessment (PISA), the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), and the Program on International Reading Literacy Study (PIRLS)—from more than 50 countries over a 40-year period, Hanushek and Woessmann (2007) have demonstrated a tight correlation between average student learning levels and long-term economic growth.

Brasil. Se oficialmente não havia um currículo único, a Prova Brasil vinha cumprindo com essa prerrogativa.

Nesta edição, você encontra a análise de **96 itens semelhantes** aos da **prova** e orientações didáticas **para que você ajude os alunos a se familiarizar com ela**. "As questões foram selecionadas e organizadas de modo a dar uma ideia do que os estudantes encontrarão em outubro", explica Frederico Neves Condé, coordenador geral de instrumentos de medidas do Departamento de Avaliação da Educação Básica do Inep.

Fonte: NE, n. especial 26, ago. 2009, s/p, grifo nosso.

A capa da revista traz um quadro verde com símbolos sobre o universo das duas disciplinas testadas. Entre as expressões e símbolos, abaixo do título vemos num balão a palavra *criatividade*. Porém, criatividade é tudo que falta à capa e ao que se faz quando se destaca duas áreas como essenciais em detrimento de outras e se pede familiarização com os testes.

Imagem 11 – Capa Revista Nova Escola: Prova Brasil



Fonte: NE, n. especial 26, ago. 2009.

Outras reportagens como: PNAIC alfabetização na mira, foco em números e operações, ênfase em álgebra e funções, o texto, o autor e leitor, leitura em vários gêneros, abordam especificamente os conteúdos das disciplinas enfocadas. Em outra

matéria, a NE oferece 246 questões de provas que podem ser usadas em português, matemática e ciências¹⁰³ para auxiliar o dia a dia do professor.

A reportagem da edição 26 finaliza orientando como a nota da prova é divulgada. E aqui, a NE é exímia em não dizer que a sociedade deve cobrar e ranquear escolas, mas faz isso por meios comuns ao universo da mídia: trazendo apenas a informação sem interesse.

Como a nota é divulgada: O objetivo da Prova Brasil **não é avaliar o aluno, e sim o sistema**. Por isso, o resultado é divulgado por escola e pode ser consultado no site provabrasil.inep.gov.br. [...] **Esse dado permite à escola comparar o desempenho dos estudantes com a média do município, do estado e do Brasil**. As que já participaram das outras edições podem avaliar em que pontos houve avanço em relação às notas anteriores e em quais disciplinas é preciso investir e planejar e formação de professores. [...] **"Analisando o desempenho dos alunos** na Prova Brasil, os professores verificam em que momento da construção do conhecimento **os alunos estão e o que precisa ser reforçado em sala de aula** para que eles continuem avançando", observa Condé.

Fonte: NE, n. especial 26, ago. 2009, s/p, grifo nosso.

Assim, mesmo que o resultado seja do sistema, o desempenho é do aluno com reflexos para o professor.

A divulgação dos resultados das provas no país, através do Ideb é tema de outras séries da NE e da GE. Os resultados são utilizados para comparar as escolas, os municípios e os sistemas de ensino. Todos querem saber a receita do sucesso! Muitas reportagens se esforçam em mostrar as boas práticas das escolas que mesmo em contextos socioeconômicos desiguais obtiveram os resultados desejados.

A reportagem *Foco na aprendizagem: Três instituições em bairros pobres contam como alcançaram bons resultados no Ideb* mostra como as escolas localizadas em lugares diferentes tiveram em comum bons resultados.

Embora distantes umas das outras, as três escolas têm muito em comum, de acordo com **o estudo Excelência com Equidade, da Fundação Lemann**: estão em **bairros pobres**, atendem alunos de **baixa renda e tiveram resultados acima do esperado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb).

Fonte: NE, n. 277, nov. 2014, s/p, grifo nosso.

Os bons resultados divulgados pelas escolas são aqueles já conhecidos e

¹⁰³ Ciências é uma das disciplinas avaliadas pelo PISA e compreendida como estratégica dentro do processo global na economia do conhecimento.

amplamente convergentes com as defesas da Fundação Lemann.

NOVA ESCOLA visitou as três instituições e conversou com gestores, professores, pais e alunos **para entender quais práticas levaram a esse desempenho**. Entre os pontos comuns estão o **envolvimento das famílias, o foco na formação docente, o compromisso de todos os educadores com a aprendizagem, o trabalho em equipe e o uso da avaliação como instrumento de análise** e melhoria das práticas de sala de aula.

Fonte: NE, n. 277, nov. 2014, s/p, grifo nosso.

No canto direito da capa, se lê *Gestão de sucesso: Escolas em bairros pobres com Ideb acima de 6. Saiba a receita*. A chamada explicita o não dito: que para conseguir atingir o Ideb alto, basta ter uma gestão forte e de sucesso. Para chegar a esse patamar, é só conhecer e seguir a *receita*.

Imagem 12 – Capa Revista Nova Escola: Isto é Brasil



Fonte: NE, n. 277, nov. 2014.

E as receitas não param. Na edição 296, a NE explica o fenômeno de Sobral, município destaque no Ideb em 2015, e que teve uma *ascensão meteórica*.

A **cidade cearense**, que em 2001 tinha metade dos alunos do 3º ao 5º ano analfabetos, disparou entre 2005 e 2015. Foi de 4,0 a 8,8 nos anos iniciais. Escolas como a Emílio Sendim ostentam média 9,8. Os números causam espanto. Medições acima de 9 - que, **curiosamente, só aparecem em escolas do Ceará** - pressupõem o acerto quase total da

Prova Brasil. "O teste contempla alguns itens do currículo de anos subsequentes. Por isso, não é razoável esperar que muitos alunos de uma escola ou de uma rede acertem o que só será ensinado mais adiante, no Fundamental 2", opina Ernesto Faria, gerente de qualidade da Fundação Lemann.

Fonte: NE, n. 296, out. 2016, s/p, grifo nosso.

De forma incrível, os estudantes não só atingem as médias como as superam, já que acertam questões que exigiriam conhecimentos acima dos exigidos para o ano. Como já mencionei, o Ceará é um dos Estados brasileiros exemplo de implementação de políticas nos documentos do BM. As receitas utilizadas são ao gosto do cardápio do banco: formação para prática, aplicação de avaliações externas sistemáticas, pagamento por mérito e gestão com autonomia para escolher a equipe. Neste último, ponto, deve-se incluir a prerrogativa de contratar e demitir professores.

Preparo Consistente: Continuidade das políticas é marca do município

Formação

Uma **escola de formação** oferece 16 horas mensais de capacitação aos 2 mil professores. Iniciantes têm 200 horas anuais para se adaptar à rede e apresentar projetos para as escolas que atuam.

Avaliação

Aplicada por examinadores externos, provas semestrais de Português, Matemática, Redação e Ciências balizam as metas de aprendizagem da rede e **a distribuição dos prêmios e gratificações para professores e gestores.**

Meritocracia

O **destaque é o programa Escola Aprender Melhor**, que, a partir de um conjunto de metas, distribui até 2.800 reais aos professores, 2.000 aos diretores e 1.700 aos coordenadores. Em 2016, foram pagos 500 mil reais.

Seleção

A indicação política foi abolida. A seleção de diretores dura três meses e envolve prova, curso, entrevista e análise de títulos. **Eles são alocados por perfil e têm autonomia para escolher sua equipe.**

Fonte: NE, n. 296, out. 2016, s/p, grifo nosso.

A representação utilizada pela NE retrata bem o que a avaliação é de fato: uma corrida para o topo, usando a analogia do programa norte americano *Race to the top*¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Race to the top foi o programa de reforma da educação norte americana lançado no governo Barack Obama em 2009. Os estados receberam pontos por satisfazer certas políticas educacionais, como avaliações baseadas em desempenho para professores e diretores, adoção de padrões comuns (Common Core State) e avaliação sistemáticas. Disponível em: <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>. Acesso em: 03 ago., 2018.

Imagem 13 – Recorte: Bolt da educação



Fonte: NE, n. 296, out. 2016, s/p.

Ao final da matéria, a NE traz algumas considerações como pontos polêmicos. Nesta parte são levantadas questões como os treinos para as provas, queda dos resultados dos estudantes no Ensino Médio e a lógica invertida de que os pobres no Ceará vão melhor nas provas do que os ricos. E para responder aos três pontos, NE traz as considerações da Secretária de Educação rebatendo as críticas. Entretanto, anteriormente, a revista já havia se posicionado, de que a questão segue em aberto e que trará novidades.

Para Ana Calil, que estudou a formação na cidade em doutorado na PUC-SP, **os resultados são consistentes e vêm da capacitação dos educadores** - de fato, há políticas de longo prazo com esse foco (abaixo). **Mas os críticos questionam** a queda nas etapas posteriores, o desempenho surpreendente dos mais pobres e o suposto treinamento para a Prova Brasil. **A questão segue em aberto, NOVA ESCOLA está de olho e trará novidades nas próximas edições.**

Fonte: NE, n. 296, out. 2016, s/p, grifo nosso.

A temática da avaliação continuará como foco e conteúdo das reportagens da NE e da GE, conforme anunciado. Na análise das revistas uma questão, que chamou minha atenção, foi que ao lado da avaliação externa a avaliação processual também aparecia com insistência.

Imagem 14 – Capa Revista Nova Escola: Avaliação Processual



Fonte: NE, n. 271, abr. 2014.

Apesar de parecer contraditório, o conteúdo editorial batia na tecla da necessidade de avaliar o estudante o tempo todo. A avaliação processual parece ser a antítese da avaliação externa, já que é feita sobre o trabalho diário, considerando os resultados ao longo do período e com o professor da turma. Contudo, ao invés de reforçar essa prerrogativa, a concepção de avaliação processual pode ser utilizada para reforçar, mais uma vez, as testagens.

Em notícia vinculada no *Blog Avaliação Educacional*, em outubro de 2017, sob o título: *O Inep quer Avaliação Processual o ano todo*, Freitas (2017) registra que, segundo site do Consed, a presidente do Inep, em fala no Seminário Internacional de Avaliação da Educação Básica realizado em Recife disse que: “a arquitetura e conteúdo das avaliações à luz da Base Nacional Comum Curricular deve envolver avaliação processual formativa durante todo o ano”. Segundo Freitas, essa proposição deve ser lida como “preparação para as provas nacionais o ano todo.” (FREITAS, 2017, s/p). O referido seminário foi uma parceria entre Consed, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação Itaú Social.

Quem viu esta tese ser implantada (e não funcionar) em São Paulo quando o mesmo grupo esteve na Secretaria Estadual entende o que ela quer dizer: isso significa que os objetivos da avaliação que estão na base nacional devem dar a referência para as avaliações nacionais e estas devem estar

igualmente alinhadas com o que se faz dentro da sala de aula, vale dizer, devem ser trabalhadas à luz da avaliação processual formativa que conduza a aumento de índices nas avaliações nacionais. (FREITAS, 2017, s/p).

Assim, a avaliação processual se constitui uma outra face da mesma moeda, que tem como objetivo os resultados educacionais. A máxima de melhoria dos resultados se desdobra na crença do BM, que bons resultados produzem melhor capital humano e desenvolvimento.

As avaliações externas já fazem parte da cultura da escola brasileira e vários estados e municípios têm investido tanto esforços de pessoal como financeiros para adequar seus sistemas de ensino. É neste nicho que muitas empresas, fundações e assessorias privadas ganham espaço e recebem verbas públicas oferecendo seus produtos. Vários exemplos foram citados pelas matérias das revistas NE e GE como se a resposta para os problemas da qualidade da educação brasileira estivesse na iniciativa privada. A educação pública está no caminho de ser capturada pelas fundações privadas, que definem por si mesmas a educação que querem. “Há algo profundamente antidemocrático em entregar o controle das políticas para educação pública a fundações privadas comandadas pelas pessoas mais ricas da sociedade”. (RAVITCH, 2011, p. 224).

Creio, como Ravitch (2011), que “o incessante foco nos dados que se tornou lugar comum nos últimos anos está distorcendo a natureza da qualidade da educação”. (p.254). Qualidade é uma expressão muito mais ampla e engloba outras características de maior complexidade do que dados e cumprimento de exigências de fundações privadas para a educação pública. A qualidade da educação pública precisa ser perseguida sob uma ótica que vá além das necessidades básicas, que enfocam algo que sistematicamente se tenta esconder: a desigualdade social.

4 O PROFESSOR NOTA 10: REMODELANDO A FORMAÇÃO E A CARREIRA

O ajustamento de cada um de nós ao mundo do nosso tempo é considerado indispensável, mas insuficiente; será imprescindível que sejamos mais performativos e mais competentes para responder aos imperativos de eficácia, eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa. (LIMA, 2012).

A educação precisa ser reformada e um dos meios para conquistar a educação global é remodelando a formação e a carreira docente. A cultura da avaliação registra os pontos que precisam ser reforçados para que todas as sociedades do globo alcancem o status de desenvolvimento. Sob esse discurso o BM, a OCDE e outros Ols apregoam a extinção das diferenças causadas pelo sistema capitalista. A educação é a chave que deve abrir esse caminho no novo século e o elemento fundamental, é sem dúvida o professor.

Existe um interesse crescente, a nível mundial, **na ligação** entre os **sistemas educativos** e a **produção de competências** que são valorizadas no **mercado de trabalho**. Com a estagnação do crescimento e o desemprego em grande parte do mundo, **pede-se** aos **educadores que se concentrem mais na produção de competências** que alimentam a **produtividade do trabalho e apoiem o crescimento sustentável do emprego e dos rendimentos**¹⁰⁵.

Fonte: AEDO; WALKER, 2012, p. XI, tradução nossa, grifo nosso.

O investimento nos sistemas educativos ocorre à medida que o mercado de trabalho, o crescimento dos empregos e dos rendimentos são justificativas para o progresso do país e para sua inserção no contexto global competitivo.

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explicita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. (BALL, 2004, p. 1109).

O professor é o responsável pelo desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao sujeito dessa alta modernidade. Os professores passaram a ser quantificados mediante o seu potencial de impacto econômico.

¹⁰⁵ There is growing interest, worldwide, in the link between education systems and the production of skills that are valued in the labor market. With growth stagnating and unemployment soaring in much of the world, educators are being asked to focus more on producing skills that feed into labor productivity and support the sustainable growth of employment and incomes.

O problema na América Latina e no Brasil inicia quando se analisa quem são os professores. Essa é a primeira constatação negativa feita pelo BM, que aponta que o cenário na região é preocupante. A maioria dos professores são mulheres e pertencem às camadas mais pobres da população, principalmente os estudantes ingressantes nos cursos de pedagogia. A segunda constatação é que os professores aumentaram seu nível de educação formal, contudo a capacidade cognitiva continuou precária. Além disso, o BM diz que há poucos estudos, mas que provavelmente os professores latino-americanos conhecem pouco sobre as matérias que trabalham. (BRUNS; LUQUE, 2014).

Nesse sentido, o problema da baixa qualidade da educação é consequência da baixa qualidade dos professores. E a baixa qualidade dos professores é o resultado de um processo de formação inadequado e fraco. Ou seja, a garantia de um bom professor passa pela formação de um *super-profissional*.

A mesma métrica de que a formação dos professores é ruim e fraca é reforçada inúmeras vezes nas revistas NE e GE.

Formação inicial: a origem do sucesso (e do fracasso) da escola.

De todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação (inicial e continuada) faz tanta diferença – para o bem e para o mal. **No Brasil, infelizmente, para o mal.**

Fonte: NE, n. 216, out. 2008, s/p, grifo nosso.

Com essa afirmação taxativa sobre a formação no Brasil, a revista NE dá continuidade ao tema dizendo que assim como o jogo de dominó tem uma dinâmica em que cada movimento leva a outro, a mesma metáfora vale para a qualidade da educação. Para atingir a qualidade, é preciso começar *por uma jogada*, e a jogada essencial para revista é a formação inicial de professores. A matéria relata que há um descompasso entre o que as faculdades oferecem e a realidade encontrada nas escolas. Há muita ênfase em questões estruturais e históricas e pouco espaço para os conteúdos e para a didática.

Como já foi mencionei nesta pesquisa, a disputa entre o que deveria ser ensinado nos cursos de Pedagogia foi palco de vários movimentos após o estabelecimento da obrigatoriedade da formação superior para educação básica na LDB. Embora a formação inicial de professores, em 2006, ficou definida como prerrogativa das Universidades e não dos Institutos Superiores de Educação, a questão não ficou resolvida. As críticas ao ensino superior, de que este era voltado

demais para os aspectos de fundamentos e pouco para prática de sala de aula ficou ativa no subterrâneo das forças políticas que defendiam essa proposta.

Para mostrar a difícil realidade da formação, a edição 216 da NE dividiu a reportagem em quatro blocos contendo: (1) uma entrevista com o então Ministro da Educação: Fernando Haddad, (2) como o currículo da Pedagogia não prepara para realidade escolar, (3) como na formação continuada não basta (só) tapar buraco e (4) como os países com melhores sistemas educacionais podem inspirar boas soluções. E na conclusão, a NE oferece ao leitor alguns dados.

O que mostra a pesquisa

Pouco valor à prática

Apenas 28% das disciplinas do currículo tratam sobre o "quê" e "como" ensinar.

Segmentos desvalorizados

Somente 11% das disciplinas se referem a modalidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos ou Educação Infantil.

Currículo sem foco

Não há clareza sobre os conhecimentos básicos para a formação do professor: 56% das disciplinas são oferecidas por apenas uma instituição.

Estágio pro forma

Os estudantes apenas observam aulas nas escolas, sem orientação adequada e conhecimentos sobre didáticas específicas.

Longe da realidade

A palavra "escola" é citada em 8% das ementas de disciplinas, mostrando que a universidade está alheia à sala de aula.

Seleção ineficiente

Nos concursos públicos, apenas 31% das questões tratam do "quê" e "como" ensinar.

Fonte: NE, n. 216, out. 2008, s/p, grifo nosso.

A pesquisa mencionada acima e que dá base a esses dados foi realizada pela Fundação Carlos Chagas a pedido da NE. Os aspectos mencionados na pesquisa confirmam ao público leitor que o problema da educação é a formação dos professores. A dificuldade principal do currículo estaria no fato de não explicitar *o que* ensinar e *como* ensinar. Essas duas características podem ser inseridas no campo da prática. Desta maneira, a NE acredita que os professores precisam aprender mais sobre o conteúdo que devem ensinar e como fazê-lo didaticamente. Se esses dois pontos fossem desenvolvidos, os estudantes aprenderiam.

A primeira atitude para alterar o quadro da formação na América Latina seria mudar os critérios de ingresso dos estudantes aos cursos de licenciatura. O BM propõe que se aumente a seletividade dos estudantes e que também se centralize a formação docente em uma universidade nacional. A centralização auxiliaria no controle do que está sendo ensinado nos currículos universitários.

Os pesquisadores identificaram um “vínculo forte” entre o Ministério da Educação e as instituições onde os professores são formados como um fator no sucesso educacional de países tão diferentes quanto Cingapura e Cuba (Carnoy, 2007). **O “vínculo forte” garante a coordenação da formação de professores com as metas da política nacional de educação, tais como uma maior seletividade no ingresso e uma maior ênfase na instrução de matemática, pensamento crítico e competências em tecnologias da informação do século XXI.**

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 25, grifo nosso.

O currículo centralizado das universidades e faculdades facilitaria a preparação do professor, que teria uma ênfase maior nas disciplinas entendidas como estratégicas para formação de capital humano. Porém, como ficariam as áreas que oferecerem resistências aos grandes projetos desenvolvimentistas que não estão citadas acima? Não seria possível que viessem a ser retiradas do currículo, como está sendo proposto na reforma do Ensino Médio brasileiro?

Tendo em vista que o maior desafio, na fala dos especialistas consultados pela NE, se coloca sobretudo no campo da prática, é provável que essa área ganhe destaque em detrimento das demais disciplinas. A principal função do professor excelente é atrair todos os estudantes ao processo de aprendizagem.

São desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto anteriores ao serviço quanto em serviço: garantir que os professores **reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem**, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino **para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência.**

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17, grifo nosso.

Para o BM, como as universidades estão mal preparadas e não conseguem atender às necessidades dos órgãos de Estado, sugere-se que tenham programas próprios de formação para professores.

Não será fácil elaborar e implementar programas de capacitação com o calibre e a escala necessários na maioria dos países. Como observou Carnoy (2007), a “fraca ligação” entre os ministérios da educação e os departamentos de educação das universidades tornam estes últimos, mal preparados para responder às necessidades dos ministérios. Cada vez mais, os ministérios (e as secretarias no Brasil) estão criando institutos de formação de professores no serviço para **controlar diretamente o conteúdo e a implementação do desenvolvimento profissional dos professores.**

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 38, grifo nosso.

A formação precisa ser controlada e seus conteúdos bem organizados, conforme a necessidade da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes. Essa

aprendizagem é sempre regulada pelas avaliações. A aprendizagem expressa por meio dos resultados direciona o currículo universitário para a aquisição de habilidades mínimas e características instrumentais, imediatistas e pragmáticas, segundo Libâneo (2014). A formação, elemento fundamental da TCH, funciona de modo que sempre que a instrução elevar os rendimentos futuros dos estudantes, se tem um investimento no capital humano (SCHULTZ, 1967) e o mesmo vale para os professores que devem ser eternos aprendizes, aprender a vida toda, de forma a estarem permanentemente se autocalculando.

As revistas NE e GE trazem poucas matérias específicas que abordam a questão da formação inicial e da certificação alternativa. As revistas se resignam a lançar em suas reportagens a constante percepção: a formação no Brasil tem graves problemas, o problema é a formação inicial que não prepara os professores, os professores são mal preparados, entre outras. Além disso, também se atribui as causas dos maus professores ao desprestígio da carreira que acaba atraído os piores estudantes do Ensino Médio.

O desafio brasileiro começa em superar as deficiências da formação inicial. Segundo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2007, que avalia os cursos de ensino superior, **15% das faculdades de Pedagogia tiraram conceito 1 ou 2**. Apenas 2% conseguiram a nota máxima, 5.

Fonte: NE, n. 214, ago. 2008, s/p, grifo nosso.

Na Universidade de São Paulo os alunos que se inscrevem nos cursos de Direito e Engenharia têm pontuação 36% mais elevada do que os candidatos a Pedagogia e os estudantes de Medicina estão mais de 50% acima.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 7.

A qualidade da formação dos professores é outro nó a ser desatado. Embora o número de **docentes com nível superior aumente** de modo progressivo, **a maioria se forma em instituições privadas que nem sempre zelam pela excelência no ensino**. É comum **egressos dos cursos de Pedagogia não dominarem conhecimentos didáticos** para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não entenderem os desafios do cotidiano escolar.

Fonte: NE, n. 277, nov. 2014, s/p, grifo nosso.

Os dados apresentados pela NE mostram uma realidade desigual que não deveria ser atribuída apenas ao sistema educacional. A desigualdade está presente em toda a sociedade refletindo-se também na estrutura das profissões e das carreiras. Assim, os analistas de dados deveriam levar em consideração que não apenas a

atratividade da carreira e a formação precisam mudar, mas que transformações precisam ocorrer em todos os campos do social e da economia. Algumas questões podem auxiliar a pensar nessas prerrogativas: Quem são os estudantes de Ensino Médio que os dados mencionam? São os estudantes com menor desempenho? Por quê? São da periferia das grandes cidades? São jovens trabalhadores que precisam complementar a renda familiar? Essas sutilezas deveriam fazer diferença quando se organiza e se pensa políticas de formação, porém, aparentemente, não o são.

As desigualdades não são consideradas quando se coloca lado a lado dois países como Brasil e Coreia do Sul. Na reportagem: *Busca constante pelos melhores* da edição 214, a NE registra que na Coreia do Sul o magistério tem grande procura e prestígio, ao contrário do Brasil. E assegura que isso é efeito da qualidade da formação.

Graças a uma formação de ótima qualidade, a salários iniciais atraentes - o equivalente a 4 mil reais mensais - e à valorização da função de professor, a Coreia do Sul consegue direcionar para o Magistério seus melhores alunos. **Os futuros educadores só garantem vaga na faculdade após terem sua performance no equivalente ao Ensino Médio avaliada e tirarem pontos altíssimos em uma prova.** Contam também para a seleção o **conhecimento em línguas e Matemática e as habilidades de comunicação**, básicas para quem ensina. Dessa peneira, **saem só os 5% de melhor desempenho.**

Fonte: NE, n. 214, ago. 2008, s/p, grifo nosso.

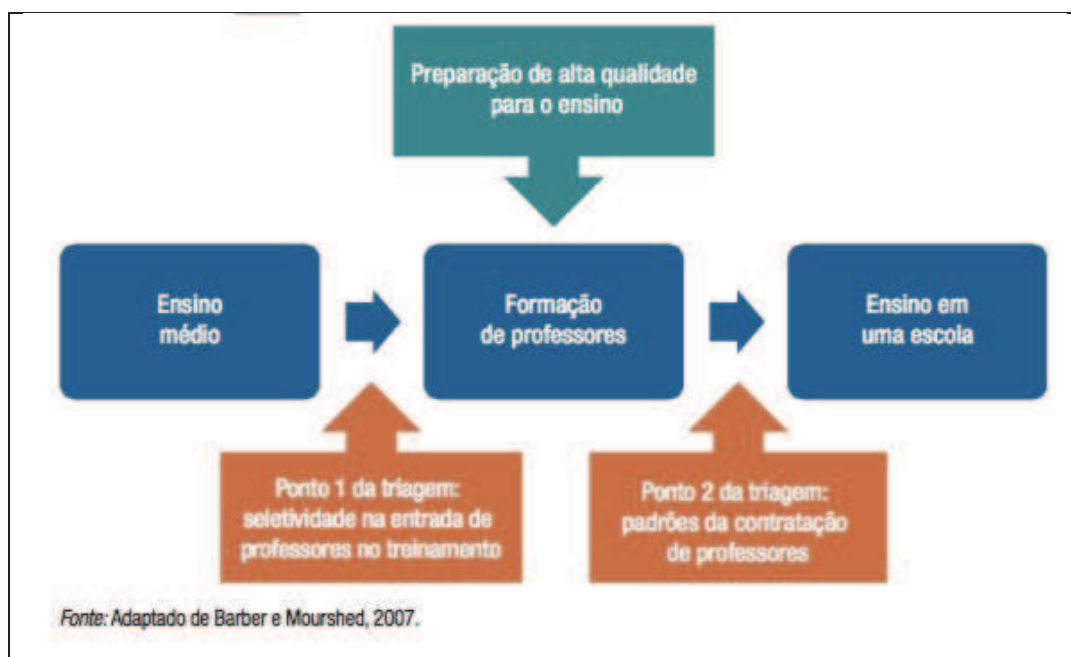
Para o BM, a falta de seletividade da América Latina enfraquece o prestígio docente e traz reflexos diretos na entrada dos estudantes nas universidades.

Em países com sistemas educacionais de alto desempenho, tais como Cingapura, Coreia, Finlândia, Holanda e Japão **há um alto grau de seletividade no primeiro ponto de triagem** – entrada na formação de professores. Todos estes países exercem um controle significativo por meio do qual os graduados do ensino médio têm acesso a instituições de formação de professores.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2015, p. 139, grifo nosso.

Assim, a baixa atratividade da carreira docente atrai estudantes fracos, que são formados em universidades de baixa qualidade, que não conseguem preparar esses futuros professores para o trabalho de sala de aula. Por isso, se perpetua um ciclo vicioso que dá continuidade ao baixo desempenho dos níveis educacionais. É preciso, na concepção do BM, quebrar o círculo e perseguir parâmetros mais rigorosos de atratividade e seletividade, conforme a figura a seguir.

Figura 3 – Etapas-chave para o recrutamento de professores de alta qualidade



Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 140.

Há uma correlação entre a entrada na formação e a entrada na carreira de acordo com o argumento do BM. A formação e a carreira são dois fatores que constituem o professor excelente e devem estar articuladas, como mostra a figura. A entrada na formação deve ser primeiro ponto de triagem feito pelas universidades e o segundo ponto de triagem deve ser o ingresso na carreira feito pelas Secretarias de Educação dos entes respectivos. Os países da América Latina se caracterizam por ter baixa seletividade no primeiro ponto da triagem. Dessa forma, não adianta aumentar salário se não aumentar a seletividade, sustenta o BM.

A falta de seletividade enfraquece o prestígio da profissão e torna a formação de professores menos atraente para os melhores estudantes.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 142.

Para resolver o problema da seletividade, a formação deve ser pensada com maior controle *do que* e *do como* ensinar.

Para os países da América Latina transformarem a profissão do magistério, o ponto nevrálgico **será a seletividade da formação de professores**. Um **controle mais estrito do conteúdo, qualidade e seletividade dos programas de formação de professores economizará recursos**, aumentará o prestígio e permitirá a realocação de recursos atualmente gastos em preparação de baixa qualidade para um grande número de candidatos à preparação de alta qualidade para um grupo mais seletivo de candidatos.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 144, grifo nosso.

Referente ao *o que e como* ensinar a NE produziu um número para aprofundar esse aspecto.

Imagem 15 – Capa Revista Nova Escola: O que e como ensinar



Fonte: NE, n. especial 43, maio 2009.

A NE anuncia que para ensinar duas coisas são fundamentais na prática docente: dominar os conteúdos e saber como trabalhar cada um deles para que todos aprendam. E essas duas questões fundamentais era o que o leitor encontraria em toda a edição, disciplina por disciplina e passo a passo. A edição toda é dedicada a instrumentalização *do que e como* os professores devem ensinar.

No total, estão apresentadas **30 atividades das sete disciplinas**. Elas foram elaboradas com a colaboração de dez pesquisadores e especialistas em formação continuada. Como as práticas selecionadas já fazem parte do cotidiano de diversos educadores, **dez deles demonstram como as aplicam no dia-a-dia**.

Fonte: NE, n. especial 43, maio 2009, s/p, grifo nosso.

Junto com os objetivos de ordem prática, *do que e como* ensinar, se misturam reportagens que indicam o grau de dificuldade para atrair, selecionar e formar os melhores professores.

Grau de dificuldade

Alto. **Atrair bons professores inclui mudar o sistema de seleção para o ingresso na universidade.** Formar os melhores profissionais significa aprimorar os cursos superiores. Ambos os movimentos não dependem de ação direta da Secretaria de Educação, mas podem ser influenciados por seu poder de articulação. **Ao alcance dos secretários está tornar mais rígidos os concursos para a seleção de docentes e o planejamento do aumento dos salários a longo prazo.**

Fonte: NE, n. 214, ago. 2008, s/p, grifo nosso.

Argumento que há uma sobreposição de ideias na temática da formação que se une a carreira docente. Temas como seletividade e atração são considerados tradicionalmente como pertencentes às pesquisas sobre a carreira do magistério, entretanto, essas temáticas na NE e na GE são reordenadas como partes do mesmo *combo*¹⁰⁶. Assim sendo, também faço uma junção de temas, formação e carreira, de maneira que uma se conecta com a outra.

Segundo Fanfani (2015), a agenda de mudanças ocorreu na América Latina, como um todo, depois de vários ajustes estruturais e da implantação dos sistemas nacionais de avaliação. Os sistemas educacionais demonstraram que mesmo com estes ajustes a qualidade da aprendizagem dos estudantes não alcançava os índices esperados. Essa constatação, provocou uma nova mudança que passou a ser direcionada aos docentes.

É nesse período que se começa a difundir uma série de representações que tendem a mostrar os “defeitos” e as “incompetências” da maioria dos docentes latino-americanos, em especial daqueles que trabalham na educação pública e que atendem quase a totalidade das crianças e adolescentes dos setores mais periféricos e explorados da sociedade. A partir de diversos “estudos” e “pesquisas” (várias delas comparativas entre países, não somente latino-americanos, mas de todos os continentes) pretendem mostrar as evidências das limitações dos docentes que, assim sendo, explicariam grande parte das dificuldades encontradas na tentativa de melhorar os rendimentos na aprendizagem. (FANFANI, 2015, p. 132).

As pesquisas e estudos objetivam informar os problemas encontrados e também propor soluções baseadas nos modelos dos países exitosos. Todos os documentos do BM utilizados nesta tese seguem esse formato: constatação do problema e solução baseada em boas práticas de outros países. Cito o exemplo do recrutamento de professores da Finlândia.

¹⁰⁶ Palavra em inglês que significa uma abreviação do termo *combination* (combinação), bastante usada no mercado para compras casadas.

A Finlândia tornou o **aumento da seletividade dos professores** a pedra angular de uma estratégia de reforma educacional adotada na década de 1970. Nas décadas seguintes, o país transformou seu mercado de trabalho para professores de um mercado onde um grande número de instituições de capacitação de professores de qualidade variável produzia um número excessivo de professores para um mercado onde um número bem menor de instituições de alta qualidade produzia apenas uma quantidade suficiente de professores bastante talentosos, todos os quais encontram cargos de ensino e desfrutam de grande prestígio social.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2015, p. 143, grifo nosso.

A ótima solução finlandesa parece descrita como um mercado de procura e oferta, na qual com um número reduzidos de mercadorias disponíveis ocorre a elevação da *qualidade*, permitindo alcançar um valor agregado.

Países em que os novos professores são recrutados do terço superior de graduados universitários - como a Coreia, Cingapura e Finlândia - têm os sistemas educacionais com melhor desempenho¹⁰⁷.

Fonte: BRUNS, EVANS e LUQUE, 2012, p. 56-57, tradução nossa.

Recrutar os melhores estudantes das universidades parece ser o *passé de mágica* para que os sistemas tenham melhores resultados. O modelo finlandês aparece nos documentos, no que tange a seletividade, porém em nenhum momento é mencionado o aspecto que o sistema finlandês não utiliza avaliações externas e testagens para verificar e reorientar suas políticas em educação. Quando o BM se refere a atrair os melhores para a docência, não pondera as condições de trabalho e da profissão, ficando restrito ao salário inicial e o mesmo é reproduzido pelas revistas NE e GE. Nas imagens a seguir, vemos a diferença quando se faz referência aos professores coreanos e quando se faz referência aos professores brasileiros. Para os coreanos *lecionar é um sonho*. No quadro que apresenta os professores brasileiros a legenda é *formação pobre*.

¹⁰⁷ Countries in which new teachers are recruited from the top third of university graduates—such as Korea, Singapore, and Finland—have the best performing education systems.

Imagem 16 – Recorte: Professor na Coréia do Sul

Na Coréia do Sul

- 100% dos docentes têm mestrado*
- 4 mil reais de salário inicial (jornada de 40 horas)

LECIONAR É UM SONHO
Para os jovens sul-coreanos, a Pedagogia é um campo promissor



Valor reconhecido: na Coréia do Sul, é grande o incentivo à carreira dos professores, como Soleiman (de óculos). Foto: Arquivo pessoal

Fonte: NE, n. 214 NE, ago. 2008, s/p.

Imagem 17 – Recorte: Professor no Brasil

No Brasil

- 72,8% dos docentes têm Ensino Superior*
- 1593 reais de salário inicial (jornada de 40 horas)**

FORMAÇÃO POBRE
Estudantes da rede pública são maioria entre futuros docentes



Herança familiar: muitos dos professores vêm de famílias com pouca escolaridade, como a gaúcha Marli. Foto: Tamires Kopp

Fonte: NE, n. 214, ago. 2008, s/p.

Ao analisar atentamente os critérios que colocam a Coréia como um modelo a ser seguido pelo Brasil, duas questões inquietam. Primeiro, que a comparação entre a formação exigida é diferente nos dois países. Segundo, ao analisar o requisito de nível mestrado ao salário inicial da Coréia, a diferença nem parece ser tão significativa como anuncia a NE.

Além disso, o fato de que grande parte dos professores brasileiros cursem universidades privadas, como o próprio BM comprova, não serve para a instituição propor a criação de mais universidades públicas com comprovada qualidade? As soluções do BM seguem sempre a mesma cartilha: ações externas sem entrar na complexidade dos fatos e da diversidade de cada país.

Em *Percalços da formação na América Latina*, edição 06 GE, de junho de 2011, a pesquisadora Denise Vaillant, presidente do Observatório Internacional da Profissão Docente, escreve sobre a situação da formação no contexto latino-americano.

Muitos sistemas de ensino recorreram à capacitação em serviço como uma maneira de compensar as insuficiências dos cursos iniciais oferecidos pelas universidades ou institutos de formação, buscando - nem sempre com êxito - melhorar os conhecimentos e as habilidades pedagógicas dos educadores mal preparados. Outro ponto de vista, mais atualizado, supõe que a formação é um processo contínuo e que deva desenvolver-se ao longo de toda a vida profissional.

Fonte: GE, n. 06 GE, jul. 2011, s/p.

Os aspectos trazidos pela pesquisadora confirmam os dados apresentados pelo BM sobre o continente latino-americano. Na matéria, Vaillant também cita experiências positivas em países como Peru, Chile e El Salvador.

Em El Salvador, o trabalho é centrado nas escolas: orientadores ajudam os docentes a definir suas necessidades pedagógicas e montar um plano que, por **meio dos Bônus para o Desenvolvimento Profissional, permite contratar serviços privados de capacitação.**

Fonte: GE, n. 06, jul. 2011, s/p, grifo nosso.

O exemplo de El Salvador traz elementos muito valorizados nas políticas do BM: responsabilização através do pagamento de bônus aos docentes e a utilização de serviços privados para solucionar os problemas do setor público.

Nesta mesma edição da GE, *Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores* a revista abordada oito iniciativas indispensáveis para garantir o aprimoramento profissional dos docentes. Junto com essas observações

são enfocados aspectos importantes como a necessidade de políticas mais longevas e não pontuais de governo que, segundo Denise Vaillant, aumentam a atratividade da carreira. A matéria finaliza com o receituário conhecido.

Apesar da diversidade de contextos na América Latina, sabemos que **os professores são determinantes na aprendizagem dos alunos e na melhoria da qualidade da Educação**. A sociedade necessita, mais do que nunca, de bons docentes, **cujas práticas profissionais cumpram padrões de qualidade que assegurem o direito de aprender** a todas as crianças e adolescentes.

Fonte: GE, n. 06, jul. 2011, s/p, grifo nosso.

A matéria e a pesquisadora deixam de pontuar temas e assuntos fundamentais que perpassam a profissão docente reiterando os aspectos negativos sobre a formação e a profissão. Aborda-se pouco as disputas em torno da figura do professor e como as desigualdades afetam o continente. Além disso, novamente, as alternativas locais não são potencializadas. Com toda certeza, a formação na América Latina precisa ser revista e melhorada, porém a impressão é que o problema está concentrado neste aspecto ou que mudando a formação todo resto se ajeitaria e as dificuldades estruturais desapareceriam, o que sabemos não é tão simples.

Em de olho na formação, a NE analisa como as mudanças na preparação para o magistério impactam a vida profissional. A matéria trata das alterações que devem ocorrer nas licenciaturas a partir da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, homologadas pelo MEC em 2015.

Apesar de críticas pontuais, as novas Diretrizes têm sido saudadas como um avanço pelos especialistas ouvidos por NOVA ESCOLA. **É um consenso difícil de se obter numa área de opiniões tão fortes quanto díspares**. Coube a Luiz Fernandes Dourado, professor da Universidade Federal de Goiás (UFG) e relator das DCN no Conselho Nacional de Educação (CNE) o papel de amarrar, num único documento, as aspirações de governo, universidades e docentes. "Foi um trabalho bem-feito. Os conselheiros se preocuparam em informar sobre suas ações, participar de discussões em vários fóruns, ouvir e incorporar sugestões", afirma Bernardete Gatti, vice-presidente da Fundação Carlos Chagas (FCC) e uma das maiores autoridades em formação de professores no Brasil.

Fonte: NE, n. 290, mar. 2016, s/p, grifo nosso.

As mudanças propõem uma maior centralização e adequação ao que o BM e demais Ols vem incentivando como fundamentais para a América Latina. O tom da

NE é de celebração pelas alterações na legislação, apesar de que elas ainda não dão conta de uma mudança mais profunda, como denota a revista.

Imagem 18 – Capa Revista Nova Escola E: De olho na formação



Fonte: NE, n. 290, mar. 2016.

As principais mudanças se centram no aumento da carga horária de 2.800 horas para 3.200, com 400 horas de aulas práticas excetuando o estágio, 200 horas atividades complementares como cursos e palestras e mais o estágio de 400 horas ao longo do curso e não somente ao final. A expectativa é que haja uma maior fiscalização dos cursos de formação bem como o incentivo a alterações curriculares.

É verdade que a reforma não é nenhuma solução mágica. **Pontos cruciais da formação, como a atratividade de carreira, não são tocados** pelas DCN. [...] Mas há motivos para ser otimista, como a tendência do aumento da presença de didáticas específicas, de estágios mais efetivos e de uma melhor articulação entre teoria e prática (veja respostas para oito polêmicas mais abaixo). Ainda não é motivo para soltar rojões, mas dá para alimentar a esperança de uma formação melhor.

Fonte: NE, n. 290, mar. 2016, s/p, grifo nosso.

Na mesma reportagem, no ponto *a formação de professores vai melhorar?* especialistas discutem quais problemas terão solução e quais não. Logo abaixo, oito tópicos são identificados através de uma sinaleira: verde para os que irão melhorar (estágio será para valer, haverá mais espaço para didáticas específicas, e haverá mais articulação entre teoria e prática), amarelo para os tópicos que inspiram incertezas (os cursos terão mais qualidade e a pedagogia passa a ter uma identidade mais clara) e vermelho para aqueles que não foram resolvidos e não irão mudar (formação em serviço mais efetiva, formação de professores será mais atrativa e a escassez de professores tende a diminuir).

Encerrando a reportagem, no ponto *Caminhos inspiradores*, a NE apresenta três vencedores do Prêmio Educador Nota 10, patrocinado pela Fundação Victor Civita, que falam de suas trajetórias vencedoras.

Imagem 19 – Recorte: Percurso de formação dos educadores nota 10



Fonte: NE, n. 290, mar. 2016, s/p.

O percurso dos educadores nota 10 pode servir como modelo para os demais educadores, segunda a revista. No editorial, a diretora da redação, enfatiza: "O

exemplo dos educadores nota 10 me deixa otimista: eles conseguiram articular de forma enriquecedora a formação inicial e a continuada." (NE, n. 290, mar.2016, s/p.).

Merece especial atenção o Prêmio Educador Nota 10¹⁰⁸, que também ganha o título do meu capítulo. Entendo que o educador nota 10 proposto pela Revista Nova Escola é composto pelos mesmos padrões e critérios que os professores excelentes do BM.

Imagem 20 – Capa Revista Nova Escola: 10 projetos campeões



Fonte: NE, n. 268, dez. 2013/jan. 2014.

A capa da edição 268 da NE, é a capa mais antiga disponível digitalmente no site da NE sobre o Prêmio Educador nota 10. O prêmio opera na racionalidade da

¹⁰⁸ Criando em 1998, o Prêmio Educador Nota 10 reconhece professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de todo país. Em 2018, o prêmio realizou a sua 21ª edição e é intitulado como o maior e mais importante prêmio da educação básica brasileira. O prêmio é realizado pela Fundação Victor Civita, com participação da Fundação Roberto Marinho, apoio Nova Escola, patrocínio da Fundação Lemann e Instituto Somos do Itaú Social, apoio institucional do Instituto Natura, Consed, Undime e Todos pela Educação. Disponível em: <https://fvc.org.br/especiais/tudo-sobre-o-premio/>. Acesso em: 08 ago., 2018.

performatividade e da competição. Embora o reconhecimento do trabalho dos professores seja importante, o mesmo não é comum com outras profissões. A educação parece ser, nesse sentido, campo fértil para a realização de prêmios.

O professor excelente deve ser recrutado entre os jovens mais talentosos do sistema educacional e deve estar *sempre* realizando o máximo esforço para a eficácia da educação. A tônica é fazer seu trabalho com máximo esforço, em cada sala de aula, todos os dias, como todos os alunos de maneira ininterrupta, ao longo de toda sua jornada profissional e de vida. Nesse sentido, o conceito de performance e performatividade presente nas pesquisas sobre o trabalho docente proporcionam a compreensão de que a atividade do professor está ancorada no julgamento das suas ações, através do seu próprio mérito por meio dos resultados educacionais. A performatividade é uma faceta de um cenário maior, multifacetado e complexo, que tem como foco os incentivos ao lucro e os valores do negócio como forma de criar um novo hábito ao modelo da iniciativa privada e de uma *moralidade utilitária*. (BALL, 2004). Nesse contexto, a performatividade auxilia no papel de monitoramento do Estado, permitindo um alinhamento entre as demandas do setor público, privado e dos trabalhadores, sem parecer, de modo a transformar tudo em níveis de desempenho e resultados sob o discurso de qualidade. Dentro desta lógica, os discursos produzidos tornam-se irresistíveis dentro.

A performatividade passa a ser o critério ou o aparato utilizado para julgar o trabalho docente, de modo a definir o que é ser um professor excelente no atendimento das demandas do século XXI.

Neste relatório, usamos uma definição específica de eficácia do professor. Consideramos um professor eficaz quando há evidências de que seus alunos tenham adquirido conhecimentos e habilidades adequadas. **Para medir a efetividade do professor, contamos principalmente com os indicadores disponíveis de aprendizado dos alunos a partir de avaliações nacionais do conhecimento da matéria (geralmente língua e matemática).** Como a aprendizagem do aluno tem múltiplas formas e é difícil de medir, e porque os testes são uma medida imperfeita do aprendizado, reconhecemos que as pontuações dos testes são uma representação incompleta e imperfeita para a qualidade do professor. No entanto, dada a ausência de uma melhor compreensão dos fatores que fazem um bom professor e dada a escassez de dados sistemáticos e comparáveis sobre a aprendizagem dos alunos, avaliações nacionais são a nossa melhor opção para esclarecer

a qualidade do ensino e aprendizagem¹⁰⁹.

Fonte: VEGAS; UMANSKY, 2005, p. 9, tradução nossa, grifo nosso.

A definição de um excelente professor é traçada com base nos resultados dos testes dos estudantes que, segundo o BM, é uma medida imperfeita do aprendizado, contudo é o que se tem no momento para avaliar o professor.

O exemplo dos educadores nota 10 viram receitas publicadas na NE e que também podem ser reproduzidas. Os professores vencedores são identificados como heróis e com as competências e habilidades necessárias a esse professor excelente: alto conhecimento do conteúdo e carismático, da mesma forma que os gestores.

Em geral, **a pesquisa global apoia a importância de altas habilidades cognitivas e conhecimento de conteúdo para um ensino efetivo.** Habilidades interpessoais, traços de caráter como paciência e perseverança e carisma pessoal também contribuem para a formação de excelentes professores. Mas o sine qua non parece ser um forte conteúdo de conhecimento.¹¹⁰

Fonte: BRUNS; EVANS e LUQUE, 2012, p. 56, tradução nossa, grifo nosso.

As atitudes do professor vencedor são destacadas na edição 276: *Ideias valiosas de professores vencedores*. Segundo os especialistas que compõem a comissão avaliadora do prêmio algumas características se destacam nos trabalhos vencedores. Os aspectos reconhecidos foram: 1) estudar um tema a fundo, 2) fazer um bom planejamento, 3) intervir de forma consistente, 4) ter um olhar atento para o entorno, 5) ajudar o estudante na construção da autonomia e 6) preparar uma boa avaliação.

¹⁰⁹ In this report, we use a specific definition of teacher effectiveness. We consider a teacher effective when there is evidence that his or her students have acquired adequate knowledge and skills. To measure teacher effectiveness, we rely primarily on available indicators of student learning from national assessments of subject-matter (usually language and mathematics) knowledge. Because student learning takes multiple forms and is difficult to measure and because tests are an imperfect measure of learning, we recognize that test scores are an incomplete and imperfect proxy for teacher quality. However, given the absence of a better understanding of what factors make a good teacher and given the paucity of systematic and comparable data on student learning, national assessments are our best option for shedding light on the quality of teaching and learning.

¹¹⁰ In general, global research supports the importance of high cognitive skills and content knowledge for effective teaching. Interpersonal skills, character traits such as patience and perseverance, and personal charisma also contribute to the makeup of outstanding teachers. But the sine qua non appears to be strong content knowledge.

Imagem 21 – Capa Revista Nova Escola: Ideias valiosas de professores vencedores



Fonte: NE, n. 276, out. 2014.

As atitudes dos professores nota 10 encontram muitas semelhanças com as atitudes de desenvolvimento profissional de um professor excelente.

Mourshed, Chijioke e Barber (2010) sugere que **quatro estratégias amplas de formação de professores** são mais importantes para os países da América Latina e do Caribe:

(1) *Abordagens orientadas*: treinamento que prepara os professores de ambientes de baixa capacidade para usar determinadas estratégias de ensino e os materiais correspondentes para **fornecer um currículo diário bem-definido**.

(2) *Domínio do conteúdo*: treinamento voltado para preencher lacunas ou aprofundar o conhecimento dos professores nas matérias que eles ensinam e em como **ensiná-las de forma eficaz**

(3) *Gestão da sala de aula*: treinamento voltado para **melhorar a eficácia do professor em sala de aula por meio de planejamento das aulas**, uso eficiente do tempo de aula, **estratégias para manter os alunos envolvidos** e técnicas de ensino mais eficazes.

(4) *Colaboração de colegas*: oportunidades dentro da escola ou entre escolas para que pequenos grupos de professores possam observar e aprender com a prática uns dos outros e colaborar no desenvolvimento de currículos, **em estratégias de avaliação de alunos**, pesquisa e outras atividades que contribuam para a qualidade do sistema e o desenvolvimento profissional dos professores.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 37, grifo nosso.

Através de um quadro comparativo entre as atitudes relacionadas pela NE dos professores vencedores e das estratégias propostas pelo BM para os programas de

formação de professores na América Latina os pontos puderam ser aproximados. Somente um ponto desenvolvido na revista NE não foi encontrado na estratégia do BM.

Quadro 6 – Comparação entre atitudes de NE e estratégias do BM

Atitudes NE	Estratégias BM
1) estudar um tema a fundo	Treinamento voltado para preencher lacunas ou aprofundar o conhecimento dos professores nas matérias que eles ensinam.
2) fazer um bom planejamento	Treinamento voltado para melhorar a eficácia do professor em sala de aula por meio de planejamento das aulas, uso eficiente do tempo de aula, estratégias para manter os alunos envolvidos.
3) intervir de forma consistente	Técnicas de ensino mais eficazes.
4) ter um olhar atento para o entorno	<i>Abordagens orientadas</i> : treinamento que prepara os professores de ambientes de baixa capacidade para usar determinadas estratégias de ensino e os materiais correspondentes.
5) ajudar o estudante na construção da autonomia	_____
6) preparar uma boa avaliação	Estratégias de avaliação de alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

A falta de um correspondente direto, não traz maiores implicações para análise. Pois como tenho argumentado, tanto NE como o BM, em muitos momentos, adquirem uma posição intermediária e mediadora nos seus discursos. Prova disso é o uso de linguagem e vocabulário que exerçam consenso entre os diversos setores. (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005). Essa estratégia pode ser verificada em muitos documentos que contemplam uma linguagem no sentido da garantia de direitos.

Na edição 287 da NE: *Educadores que transformam*, a revista comemora outra edição do Prêmio Educadores nota 10, e a seção *Caro Educador* fala da alegria de saber que a dedicação merece prêmio. A sessão traz relatos de viagens para conhecer os vencedores do prêmio e também cita outros prêmios aos quais as revistas NE e GE foram indicadas, naquele ano. O livro *O dia a dia do professor*, elaborado pela NE e publicado pela editora Nova Fronteira, foi um dos concorrentes na categoria educação e pedagogia ao Prêmio Jabuti.

Ao buscar informações sobre o livro na internet, verifiquei que *O dia a dia do professor* é um livro que se afina com muitas orientações do BM, se aproximando das informações divulgadas pela NE, como mostra a apresentação do mesmo.

O professor pode ter uma boa formação profissional, dominar o conteúdo e conhecer bem as teorias pedagógicas, **mas essas qualificações não são suficientes**. A sala de aula e o dia a dia na escola **exigem dele muitos outros conhecimentos e habilidades. É preciso saber planejar, estudar as didáticas, se manter atualizado e fazer uma boa gestão da sala**. Isso inclui lidar com toda sorte de imprevistos e dificuldades que surgem, assim como se relacionar bem com os colegas, a equipe pedagógica, os alunos e seus familiares. Neste livro, que inaugura a parceria da Fundação Victor Civita com a Editora Nova Fronteira, apresentamos, de forma simples e concisa, **orientações de especialistas e profissionais da Educação para o professor enfrentar com sucesso os desafios da profissão**.

Fonte: O DIA A DIA DO PROFESSOR, 2018, grifo nosso.

A apresentação do livro deixa explícito que não basta uma boa formação, conhecer bem os conteúdos e teorias, pois é preciso muito mais do que isso. Os outros componentes trazidos pela NE são os mesmos citados acima: planejamento, didática/método e gestão da sala de aula. As orientações são dadas por especialista para alcançar o sucesso em sala de aula. A capa do livro tem uma diagramação muito parecida com as revistas.

Imagem 22 – Livro Nova Escola: O dia a dia do professor



Fonte: O DIA A DIA DO PROFESSOR, 2018.

O dia a dia do professor e a gestão da sala de aula são temas importantes e desdobrados com muita ênfase dos documentos do BM. A gestão da sala de aula é abordada sob a perspectiva do tempo de instrução.

Observadores em todos os países viram salas de aula gravemente fora de controle, mesmo com o professor presente e ciente de que estava sendo observado. Diante das altas taxas de repetência, os professores da América Latina e do Caribe muitas vezes deparam-se com turmas que englobam diferentes idades e níveis de aprendizagem. **Professores bem treinados, contudo, aprendem a lidar com essas turmas e, com planos de aula bem elaborados, mantêm todos os alunos envolvidos muito mais do que 20% do tempo.** Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que **os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem.**

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17, grifo nosso.

A forma de medir o tempo de instrução na sala de aula pelo BM é realizada pelo Método de Stallings¹¹¹. O método foi desenvolvido nos EUA e permite comparar os resultados da América Latina com os do sistema escolar norte-americano. Segundo a avaliação realizada, pelos observadores do BM, foi possível chegar a cinco conclusões que passo a analisar detalhadamente.

(1) Na América Latina há um baixo uso do tempo de instrução que contribui para o baixo nível de aprendizagem.

Tendo em vista que as medidas de Stallings são estatisticamente representativas do funcionamento do sistema escolar como um todo, **isso sugere que 20% do tempo de instrução potencial esteja sendo perdido na América Latina em comparação com o objetivo de boas práticas.** *Isso equivale a um dia de instrução a menos por semana.*

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12, grifo nosso.

(2) Os professores dependem muito do quadro negro e fazem pouco uso das TICs.

Dados descritivos coletados pelos observadores demonstram **que a maioria das escolas da região oferecem aos alunos um ambiente de aprendizagem razoavelmente enriquecido.** Os alunos são amplamente equipados com livros de exercícios, cadernos e livros didáticos. [...] **Mas a prática dos professores continua a depender primordialmente**

¹¹¹ O instrumento do método “Stallings de Observação de Sala de Aula”, com nome oficial de “Stanford Research Institute Classroom Observation System” foi desenvolvido pela Professora Jane Stallings para pesquisas sobre a eficiência e a qualidade dos professores da educação básica nos Estados Unidos na década de 1970 (Stallings, 1977; Stallings e Mohlman, 1988). O instrumento de Stallings tem como objetivo gerar dados quantitativos sobre a interação de professores e alunos em sala de aula. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 5). Para o BM, o instrumento é neutro em relação ao idioma e ao currículo, logo os resultados são diretamente comparáveis entre tipos diferentes de escolas e contextos dos países.

de um único e muito tradicional meio de auxílio à aprendizagem: **o quadro negro**. Em cerca de um terço de todo o tempo dispendido em atividades de ensino os professores utilizam o quadro negro e nada mais.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 15-16, grifo nosso.

3) Os alunos não estão envolvidos.

Os professores da América Latina e do Caribe têm grande dificuldade em manter seus alunos interessados nas atividades acadêmicas. [...] Diante das altas taxas de repetência, os professores da América Latina e do Caribe muitas vezes deparam-se com turmas que englobam diferentes idades e níveis de aprendizagem. **Professores bem treinados, contudo, aprendem a lidar com essas turmas e, com planos de aula bem elaborados, mantêm todos os alunos envolvidos muito mais do que 20% do tempo.** Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os **baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem.**

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17, grifo nosso.

4) A prática de sala de aula varia enormemente entre escolas.

Em todos os sistemas há muitas escolas nas quais a parcela média de tempo de aula dedicado à **instrução excede o padrão de 85% de Stallings e outras nas quais o desastrosamente baixo: menos de 20% do tempo total da aula.** Imagine frequentar uma escola onde em quatro dias por semana não haja instrução tempo de instrução. [...] Em **Pernambuco, Brasil**, as escolas observadas no final de 2009 **que conseguiram alcançar suas metas** de desempenho para o ano e **ganharam a bonificação** no nível da escola, **dedicaram em média 63% do tempo com instrução em comparação com a média de 54% nas escolas que não ganharam a bonificação.**

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17-18, grifo nosso.

5) A média da prática em sala de aula varia enormemente dentro das escolas.

A diferença de tempo de instrução entre o melhor (mais tempo ensinando) e o pior professor em uma mesma escola é geralmente cerca de dois terços da variação em todo o sistema escolar, uma faixa realmente inacreditável. Praticamente todos os países mostraram evidência de variações extremas e inexplicáveis no uso, por parte do professor, do tempo de instrução nas diferentes salas de aula da mesma escola. [...] **Em Minas Gerais, Brasil**, tanto em uma escola de melhor desempenho no 25º percentil como em uma escola no 75º percentil da distribuição **houve um hiato de 60 pontos percentuais entre os professores de melhor e de pior desempenho.**

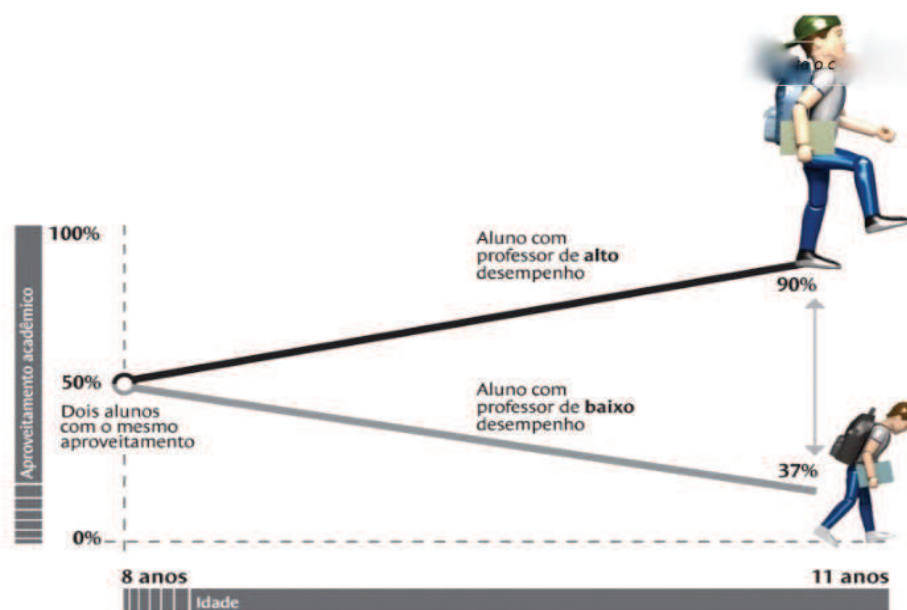
Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 19, grifo nosso.

Todos esses apontamentos e dados sobre a gestão da sala de aula e o tempo de instrução gastos pelo professor servem para justificar maior pressão,

responsabilização e performance. Os dados servem para mostrar que a diferença de aprendizagem e resultados se concentra no professor.

Segundo pesquisa americana, reportada na NE, há uma relação direta entre o desempenho dos estudantes e uma boa ou má aula.

Imagem 23 - A importância de uma boa aula



Dados do estado do Tennessee. Fonte: *Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement*.

Fonte: NE, n. 214, ago. 2008, s/p.

O dado apresentado na NE, edição 214 de agosto de 2008, encontra paralelos nos documentos do BM como forma de comprovar que o professor faz diferença na aprendizagem dos estudantes, de maneira a constituir-se como o maior atributo das escolas e como um importante investimento dos Estados.

Um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores **medir o “valor agregado” de cada professor no decorrer de um único ano letivo**, gerou clara evidência dos diversos graus eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. Os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série; alunos com um bom professor têm um ganho médio de um ano; e estudantes com professores excelentes avançam 1,5 série ou mais (Hanushek e Rivkin 2010; Rockoff 2004). A pesquisa mais recente mostra que o contato com um único professor altamente eficaz aumenta as taxas de participação no ensino superior e a renda subsequente de um aluno (Chetty, Friedman e Rockoff, no prelo). Uma série de excelentes ou maus professores durante vários anos multiplica esses efeitos e pode levar a hiatos intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos. Nenhum outro atributo das escolas se aproxima desse impacto

sobre o desempenho dos estudantes.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6., grifo nosso.

Weiner e Compton (2015) analisaram o Instrumento Stalling¹¹² ou observação em sala de aula (COS) referido no documento *Professores Excelentes*. O uso dessa técnica, segundo os autores, já havia sido questionado anteriormente em outro estudo do próprio BM. No estudo sobre o tempo de instrução no Mali, pesquisadores externos checaram os dados apresentados no Relatório do BM e chegaram à conclusão de que o estudo teve problemas na sua condução. Alguns exemplos de erros foram que os observadores do BM tinham pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, além de que os economistas que orientaram o estudo não tinham formação em educação. O estudo do Mali também não apresentava os achados críticos. A maior parte desse estudo, como mostrou o relatório, explica porque o COS não é válido para medir o tempo de instrução dedicado aos estudantes. “O relatório de Mali conclui que o COS não é válido, e mais, nenhum instrumento pode avaliar a performance dos professores e o aprendizado dos estudantes porque ‘múltiplos instrumentos são necessários para avaliar atividades de sala de aula’”. (WEINER; COMPTON, 2015, p. 16. Tradução Álvaro Moreira Hypolito).

O relatório do Mali sugere que o Instrumento de Stallings seja adaptado para o contexto nacional e a realidade de cada país. Mesmo que Bárbara Bruns seja uma das autoras do documento *Professores Excelentes* e também do Relatório do Mali, os apontamentos da pesquisa do Mali não são retomados no documento de 2014. Além disso, os instrumentos de pesquisa, embora seja uma exigência do protocolo científico, não foram liberados para consulta pelo BM. A referência utilizada, é um manuscrito não publicado (Stallings and Knight, 2003) que não pode ser obtido. Nesta perspectiva, fica muito difícil refutar os argumentos do BM sem que se possa analisar os instrumentos da pesquisa que geraram os dados trabalhados.

O instrumento de Stallings tem como objetivo detectar performance, de maneira que o professor precise estar o tempo todo em interação com os estudantes motivando-os para aprendizagem.

¹¹² A técnica de observação consiste em assistir aulas em uma série de intervalos de 15 segundos e é descrito como “linguagem e currículo neutro” atribuindo as aulas notas entre 1 a 12. (WEINER; COMPTON, 2015).

Docentes e seu trabalho são cada vez mais objeto de regulação, intervenção e prescrição. Isso é reconhecido, em parte, por uma carga política de desconfiança sobre os docentes e por uma ortodoxia política da nova direita/neo-conservadora que, embora não onipresente, é internacionalmente proeminente. (APPLE, 2001). Uma gestão performática (baseada no desempenho) e sistemas de prestação de contas e responsabilização (accountability) têm colonizado os sistemas educacionais em todo o mundo. (BALL et. al., 2013, p. 13).

A performance exigida pelo BM se harmoniza com a busca incessante pela formação como investimento em si mesmo. O professor excelente é o seu próprio capital humano. Na matéria de capa da edição 287 NE, são abordados os percursos formativos dos professores nota 10.

Experiências formativas variadas levaram estes educadores a alcançar nível de excelência [...]. **A busca pelo conhecimento acompanha o bom professor**, que percebe no dia a dia a necessidade de continuar se aprimorando. [...] **São perceptíveis a diferença e o impacto de percursos formativos na trajetória dos educadores e nos resultados do ensino.** Boa parte dos dez projetos eleitos este ano, que você conhece nas páginas seguintes, sofreu influência de boas formações.

Fonte: NE, n. 287, nov. 2015, s/p, grifo nosso.

Ao lado da constatação de que os professores nota 10 tiveram boa formação vem o fato de que, mais uma vez, é reforçada a constatação de que o mesmo não é característica do professor brasileiro.

Quem continua os estudos, mesmo depois de concluída a graduação, busca suprir defasagens que começam no Ensino Superior. **No Brasil, o professor não é preparado adequadamente na faculdade para a docência (50% não têm didática para o que ensina) e não sabe lidar com problemas do cotidiano escolar (40% não têm treinamento para a prática)**, segundo Gabriela Moriconi, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), em São Paulo. Ela trabalhou na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis, na sigla em inglês), coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ouviu 14.291 professores dos anos finais do Ensino Fundamental no país em 2013.

Fonte: NE, n. 287, nov. 2015, s/p, grifo nosso.

Após mostrar que cada vencedor teve um percurso diferente e da importância da formação continuada como meio para sanar as lacunas da formação inicial, a NE cita o documento Professores Excelentes. A forma de citação parece confirmar suas colocações anteriores a respeito da qualidade dos professores latino americanos e de que o desempenho dos estudantes está relacionado com a formação dos professores.

Segundo o relatório Professores Excelentes: Como Melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e no Caribe, de Barbara Bruns e Javier Luque, **o baixo nível**

de formação docente é um dos fatores que corroboram para o desempenho ruim dos alunos nas avaliações internacionais. A recente pesquisa do Banco Mundial observou 15 mil salas de 3 mil escolas em sete países latino-americanos, entre eles o Brasil. Os percursos de estudo dos Educadores Nota 10 - a que eles foram expostos por escolha ou oportunidade - antecederam seus projetos vencedores e fizeram diferença na aprendizagem da garotada. As experiências a seguir colaboram para que você planeje suas próprias trilhas de aperfeiçoamento, creança e ganhe reconhecimento, assim como eles.

Fonte: NE, n. 287, nov. 2015, s/p, grifo nosso.

A NE exorta que os demais educadores se espelhem na experiência dos educadores nota 10 para planejar, aperfeiçoar a carreira e assim ganhar reconhecimento. Para capa, a equipe da NE escolheu a imagem da escultura *O pensador* e ao lado andaimes de uma construção, no qual estão os professores. Os professores são os construtores dos novos pensadores, essa é uma analogia possível, não definitiva.

Imagem 24 – Capa Revista Nova Escola: Educadores que transformam



Fonte: NE, n. 287, nov. 2015.

O professor nota 10 é aquele que não usa de *desculpas* para não fazer o seu trabalho, como é o perfil do professor brasileiro.

A mesma edição da revista traz a notícia sobre anúncio da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que decidiu, em 2016, redistribuir alunos e professores na rede para que as escolas passem a atender uma única etapa do ensino. Pais, estudantes e educadores protestaram contra o fechamento de prédios, consequência da medida. A controvérsia acirrou os ânimos entre a secretaria e o sindicato dos professores (Apeoesp) a favor e contra as mudanças.

A mesma matéria mistura vários assuntos como esse de São Paulo, passando para uma fala sobre cortes no PIBID, depois uma escrita rápida de um parágrafo sobre a indisciplina e que a saída para tudo isso está na formação do professor, já que professores com lacunas na formação se sentem menos seguros. Na sequência, a NE traz uma notícia de que o Brasil avançou pouco na alfabetização, com base nos dados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), pulando para outra nota sobre o Ensino Médio e a alta reprovação dessa etapa por meio dos dados do QEDU¹¹³. E termina com uma entrevista sobre o tema da avaliação com Fabiana de Felício¹¹⁴, mestre em economia e dirigente da Metas Sociais.

Com essa mistura de temas e assuntos, a NE direciona o público primeiramente mostrando como os sindicatos atrapalham a melhoria das políticas públicas com a notícia sobre São Paulo. Depois, argumenta que a questão da qualidade da educação precisa ser remodelada em todos os níveis (na sala de aula, na alfabetização e no ensino médio). A matéria anuncia duas ferramentas que podem auxiliar gestores e sociedade no controle social da educação. Curiosamente, as duas ferramentas (QEDU e IOEB) são desenvolvidos e financiados pela Fundação Lemann.

O descredito aos apelos do Sindicato dos Professores e suas reivindicações são orientação constante nos relatórios do BM para a América Latina e Caribe. Os sindicatos dos professores são compreendidos como um impedimento as reformas.

Um programa para tornar os professores mais responsáveis pelo desempenho pode ser bem sucedido em um país, porque os sindicatos de professores são relativamente fracos em relação aos outros atores. **Onde os professores são mais organizados e politicamente ativos, o mesmo programa pode ser menos bem sucedido ou mesmo impossível de implementar.** Particularmente para reformas orientadas para responsabilidade, uma compreensão do contexto político local é crítica.¹¹⁵

Fonte: BRUNS; EVANS e LUQUE, 2012, p. 240, tradução nossa, grifo nosso.

¹¹³ O QEDU é uma startup (empresa) da Fundação Lemann que tem como objetivo dar vida aos dados para promover melhores escolhas na educação. O QEDU trabalha com os dados oficiais do censo escolar, ideb, entre outros. “Com esse ideal, aplicamos tecnologias inovadoras e design moderno para facilitar o acesso aos dados educacionais, usamos referenciais teóricos sólidos para mostrar como é possível usar os dados, e assim construímos o QEDU, um projeto inédito idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012”. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/sobre>. Acesso em: 11 ago., 2018.

¹¹⁴ A economista criou o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), novo indicador sobre a qualidade do setor. A iniciativa é liderada pelo Centro de Liderança Pública com o apoio da Fundação Lemann, do Instituto Península e da Fundação Roberto Marinho.

¹¹⁵ A program to make teachers more accountable for performance may be successful in one country because teachers' unions are relatively weak relative to other stakeholders. Where teachers are more organized and politically active, the same program might be less successful or even impossible to implement. Particularly for accountability- oriented reforms, understanding the local political context is critical.

Muitos postulam que a **gestão escolar gera vários incentivos e condições que podem melhorar a qualidade e o ensino dos professores**. Estas incluem uma maior responsabilidade perante as partes interessadas locais, uma comunicação direta entre as comunidades e as escolas sobre as suas necessidades e interesses, e **estruturas de remuneração e de ascensão mais flexíveis e meritocráticas associadas à avaliação mais próxima aos sindicatos de professores mais fracos**.¹¹⁶

Fonte: VEGAS; UMANSKY, 2005, p. 43, tradução nossa, grifo nosso.

A estratégia é que os sindicatos precisam ser enfraquecidos para que as políticas do BM possam ser implementadas. O problema do desafio da qualidade mais do que técnico, de infraestrutura, ou qualquer outra questão passa a ser sobretudo político para o banco. Esse desafio ocorre pelos interesses divergentes entre os formuladores de políticas e os sindicatos e professores. Os professores, apesar de mal formados e de apresentarem um trabalho de má qualidade, são ao mesmo tempo a categoria mais organizada e poderosa contra as reformas, conforme excerto abaixo.

Os professores não são somente os principais atores na produção de resultados educacionais, mas também os interessados **mais poderosos no processo da reforma na educação**. Nenhum outro ator educacional é tão altamente organizado, visível e politicamente influente (Grindle 2004). Devido à sua autonomia em sala de aula, **os professores também têm muito poder quanto a quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso**. Pelo padrão global, **os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos**. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 47-48, grifo nosso.

O BM enfatiza que os sindicatos e os professores têm legitimidade para negociar e opor-se as mudanças que ameaçam seus direitos, porém o interesse dos sindicatos e dos professores não é o mesmo que do restante dos atores educacionais.

¹¹⁶ Many hypothesize that school-based management generates several incentives and conditions that can improve teacher quality and teaching. These include greater accountability to local stakeholders, direct communication between communities and schools concerning their needs and interests, and more flexible and meritocratic pay and advancement structures associated with closer-to-the-source evaluation and weaker teachers' unions.

Mas também é verdade que as metas das organizações dos professores não estão em harmonia com as metas dos formuladores de políticas de educação ou dos interesses dos beneficiários do sistema educacional — incluindo estudantes, pais e empregadores que precisam de trabalhadores qualificados. Visto pelas lentes dos interesses legítimos dos professores, várias políticas de educação que os governos adotam na busca de qualidade educacional representam ameaças: aos benefícios dos professores (**eliminação da estabilidade no emprego e redução ou perda de outros benefícios**); às condições de trabalho dos professores (**reformas no currículo, testes de alunos, sistemas de avaliação de professores**); ou à estrutura e poder dos sindicatos (**descentralização, opção escolar, padrões mais altos para professores iniciantes, certificação alternativa e pagamento vinculado a competências ou desempenho individual**). Relativamente poucas políticas de educação — gastos mais altos em educação, pagamento de bonificações no nível escolar e índices mais baixos de professor por aluno — são positivamente alinhadas com os interesses dos sindicatos.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 31, grifo nosso.

A partir do reconhecimento de que os sindicatos são fortes e exercem um papel importante na resistência as reformas o BM propõe estratégias para diminuir esse poder. Weiner e Compton (2015) entendem que o relatório Professores Excelentes sugere que os governos envolvam os sindicatos de professores nas propostas de reforma para dessa maneira, enfraquecer sua oposição. Por isso, a governança, como nova forma de participação da sociedade e organização do Estado pode ser uma das formas de enfraquecer as instâncias sindicais e de classe.

O grupo de trabalho sublinha o Equador e o Peru como bons exemplos de como governos se juntaram à sociedade civil e empresarial para utilizar a mídia de massas com o objetivo de “pintar um quadro convincente das atuais falhas do sistema de educação e da importância de uma melhor educação para se ter competitividade econômica. O grupo de trabalho aconselha que é central, para tirar o crédito dos sindicatos dos professores, as comparações de testes internacionais, em especial o PISA, que pode ser utilizado como uma evidência de que os sistemas educacionais estão falhando. Implícito nessas campanhas está o poder de fazer os pais temerem que seus filhos não serão capazes de obter bons empregos e mobilizar eleitores para que acreditem que os sindicatos de professores estão fazendo a nação economicamente vulnerável. (WEINER; COMPTON, 2015, p. 20-21. Tradução Álvaro Moreira Hypolito).

A participação dos sindicatos ao mesmo tempo implicaria na desmobilização dos mesmos pelo convencimento dos pais e sociedade no que se refere à empregabilidade. A preocupação derradeira, no que diz respeito a educação para o BM sempre tem a ver com os empregos e a economia, assim todas as justificativas se alinham a essa prerrogativa.

Como os sindicatos continuam sendo o principal meio de organização face aos desígnios do banco na implementação de políticas outro documento do banco, a

Estratégia 2020 dá orientações sobre como proceder. Uma das principais orientações é a importância dos arranjos de governança, financiamento, incentivos, responsabilização e ferramentas de gestão. (STEINER-KHAMSI, 2012). Conseqüentemente, essas mudanças sistêmicas propostas pelo BM enfatizam um outro formato de organização que ao invés de fortalecer a participação e a democracia tem uma intenção bem oposta.

Em edição especial de janeiro de 2010, a NE dedicou um exemplar inteiro à discussão sobre a carreira de professor. Em *Por que tão poucos querem ser professor?* a revista traz, mais uma vez, dados de uma pesquisa da Fundação Victor Civita com estudantes do Ensino Médio.

Imagem 25 - Capa Revista Nova Escola: Por que tão poucos querem ser professores?



Fonte: NE, n. especial 02, jan. 2010.

A pesquisa da Fundação Civita foi patrocinada pela Abril Educação e o Banco Itaú. A pesquisa ouviu 1.501 alunos de terceiro ano, em 18 escolas públicas e privadas de oito municípios, selecionados por seu tamanho, abrangência regional, densidade de alunos no Ensino Médio e oportunidades de emprego. A edição da revista NE, como um todo, aborda os aspectos já desdobrados anteriormente.

Uma carreira desprestigiada

Levantamento realizado pela área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita comprova uma percepção alarmante: a profissão docente não é considerada uma opção atraente pelos estudantes do Ensino Médio. Segundo a sondagem, só 2% desejam cursar Pedagogia ou Licenciaturas. "Se você comentar com alguém que está pensando em ser professor, muitas vezes a pessoa pode dizer algo do tipo: 'Que pena' ou 'Meus pêsames!'"

Fonte: NE, n. especial 02, jan. 2010, s/p.

Perfil dos professores brasileiros

A pesquisa também permite construir um perfil dos futuros professores do país. Nesse sentido, é útil analisar a lista das carreiras mais procuradas de acordo com o tipo de instituição em que os jovens estudam. Nas escolas públicas, a Pedagogia aparece no 16º lugar das preferências. Nas particulares, apenas no 36º. A situação se repete também com as Licenciaturas - que, somadas, ocupam o 24º posto na rede pública e o 37º na particular. "Isso evidencia que, atualmente, a profissão tende a ser procurada sobretudo por jovens da rede pública de ensino, que em geral pertencem a nichos sociais menos favorecidos", afirma Bernardete Gatti, pesquisadora da FCC e supervisora do estudo.

Fonte: NE, n. especial 02, jan. 2010, s/p.

Carreira pouco atrativa

Investigar as razões para essa desistência em massa ajuda a compor o painel da baixa atratividade da carreira docente. Analisando os aspectos negativos da profissão, 40% apontaram a baixa remuneração. Outros fatores são o desgaste da profissão e os salários ruins. Ainda mais no atual contexto de ampliação do mercado de trabalho, com novas graduações pipocando a cada ano nas universidades. "A alta expectativa em adquirir bens, motivada pela sociedade de consumo e pelo apelo das novas tecnologias, faz com que a questão salarial tenha grande peso na hora de escolher a carreira", afirma Patrícia Cristina Albieri de Almeida, pesquisadora da FCC e uma das coordenadoras do estudo. "Além disso, os estudantes levam em conta a possibilidade de a profissão dar condições mínimas para sustentar o padrão de vida conquistado pelos pais. No caso das classes mais abastadas, a docência não cumpre esse requisito."

Fonte: NE, n. especial 02, jan. 2010, s/p.

Para encontrar caminhos e buscar perspectivas de mudança do cenário atual, a NE reuniu num painel um grupo de especialistas que apontaram oito sugestões concretas para aumentar a atratividade da carreira docente com a referência dos lugares onde deram certo. As oito sugestões foram: (1) aumentar os salários iniciais (referência: Noruega), (2) montar bons planos de carreira (referência: Cingapura), (3) melhorar condições de trabalho (referência: Canadá), (4) montar formação em serviço com base nos problemas reais (referência: interior de São Paulo), (5) oferecer uma boa experiência escolar (referência: Finlândia), (6) melhorar a formação inicial (referência: Inglaterra), (7) resgatar o valor do professor na sociedade (referência: Inglaterra e EUA) e (8) tratar o professor como profissional (referência: Coréia do Sul).

Os países referência, mencionados na reportagem, são, em sua maioria, os mesmos países que servem de modelo para as políticas exaltadas pelo BM. A reportagem cita duas vezes a Inglaterra como exemplo de políticas para atrair bons professores e uma vez os EUA por meio dos programas *Teach First* e *Teach for America*.

7. Resgatar o valor do professor na sociedade

Onde deu certo: Inglaterra, onde campanhas de marketing foram criadas com foco no estímulo intelectual e nas vantagens salariais da carreira, **e Estados Unidos, onde os programas Teach First e Teach for America construíram uma imagem positiva** de seus participantes ao destacá-los em relação à média dos professores.

Fonte: NE, n. especial 02, jan. 2010, s/p., grifo nosso.

Os programas mencionados pela NE, são referenciados como adequados para formação também nos documentos do BM.

Rigorosos estudos nos EUA têm concluído em geral que os alunos de professores com certificação alternativa, mais notadamente os do programa *Teach for America*, apresentam um resultado igual ou melhor do que os alunos de professores regularmente recrutados.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2014, p. 31.

O programa de formação do *Teach for America* é um modelo de certificação alternativa para professores. Vias alternativas para o magistério são parte das questões debatidas nos EUA a algum tempo. (ZEICHNER, 2013). Um dos focos das políticas norte-americanas tem sido atrair e preparar indivíduos talentosos para melhorar a educação escolar.

Esse foco quase exclusivo na captação dos melhores e mais brilhantes para o magistério, mesmo que somente por alguns anos, por meio de programas de “imersão” como o *New Teacher Project* e o *Teach for America*, não ajudará a resolver o problema de proporcionar a todos os alunos nos Estados Unidos um professor plenamente preparado e eficaz. (ZEICHNER, 2013, p. 38).

A formação desenvolvida pelos programas mencionados são o que Zeichner (2013) chamou “para o filho dos outros” baseada em treinamentos e *scripts de instrução* que levaria a melhoria de resultados nos testes padronizados e só. Os programas apresentados pela NE e também pelo BM como exemplo de política nos EUA são contestados pelo seu caráter superficial e sem comprovação. A discussão sobre qual instituição deve formar o professor tanto nos EUA quanto no Brasil tem apoio na crença de que a solução seria privatizar a educação pública e a formação de

professores. Os problemas da educação e das desigualdades estão fundados, segundo esses argumentos, nos maus professores e na oferta de formação de baixa qualidade. Para Ball et. al. (2013) uma das características da desprofissionalização e desqualificação de professores, em nível mundial, são cursos de qualificação flexíveis como estes do *Teach for All*, *Teach for America*, *Teach First*, entre outros. Esses programas retiram do seu currículo o conteúdo crítico e teórico visando que os estudantes recém-formados sejam inseridos em comunidades altamente vulneráveis por dois anos.

São iniciativas basicamente financiadas por corporações filantrópicas, embora possam ser também subsidiadas com verba pública, e são o exemplo do aumento da presença do setor privado como peça chave, globalmente falando, para as políticas educacionais e para a prestação de serviços; a Fundação Bill e Melinda Gates é uma dentre inúmeras organizações filantrópicas que, por exemplo, financiam *Teach For America*, e na Inglaterra vários bancos comerciais e de investimentos, tais como HSBC e Goldman Sachs, também estão muito envolvidos. Em um detalhado estudo que enfatiza sérios problemas com a efetividade das práticas de ensino promovidas pelo ‘*Teach for America*’ (TFA), Heilig e Jez (2010, p. 1) observam que “TFA não é um programa de formação docente tradicional. Ao invés da extensa preparação que os educadores tradicionalmente recebem em uma formação de quatro anos “[...] os inscritos no *Teach for America* assistem a um programa de treinamento de cinco semanas no verão, entre o período de sua formatura e o início de suas novas atividades de ensino.” Embora a retórica governamental mundo afora constantemente afirme a importância de professores bem formados e qualificados, seus entusiásticos apoios a programas como esses soam muito contraditórios. (BALL et. al, 2013, p. 17).

Apesar da contradição de que um programa de cinco semanas possa ser melhor do que uma formação de quatro anos, a ideia central é que a oferta da educação e da formação deveriam ser de livre mercado. Assim, os problemas de ordem estruturais são posicionados como de fácil resolução através da ação da instituição escolar. Para Noguera (2011), os formuladores de políticas e reformadores da educação criticam e hostilizam qualquer um que aponte que a pobreza seja um obstáculo para aprendizagem. Para contrapor esse argumento pregam que essa é apenas uma desculpa utilizada por professores ineficazes. Porém, a proposta de via alternativa de certificação de professores é sempre pensada para as camadas pobres como no sistema americano, reproduzido nos documentos do BM e da NE.

Atualmente, se vive uma situação, nos Estados Unidos, em que há graves desigualdades entre os tipos de formação docente oferecidos para professores que trabalham com diferentes comunidades. [...] A maioria dos professores que entra no magistério por meio de um programa de via rápida ou de imersão – em que a maior parte da formação acontece enquanto

professores iniciantes trabalham como designados e são plenamente responsáveis por uma sala de aula- leciona em comunidades urbanas e rurais pobres e “de cor” (CORCORAN, 2009; DARLING-HAMMOND, 2004; PESKE; HAYCOCK, 2006). Esses mesmos professores despreparados não são encontrados nas escolas públicas de classe média e média alta. (ZEICHNER, 2013, p. 42).

As políticas de formação e carreira norte-americanas são reforçadas como exemplos positivos, muitas vezes nos documentos do BM, porém como nos mostra o excerto acima, nem sempre o que os documentos exaltam tem fundamento no real. Uma característica marcante dos programas de certificação alternativa são seu caráter prático e de uma formação clínica e/ou utilitarista. Nos EUA, a visão dos formuladores de política e generalizada entre a população é que se deve trazer mais *inovação* para o campo da formação docente aumentando sua competitividade. “Apesar das nobres intenções, os investidores privados podem ganhar muito dinheiro se a formação de professores nos EUA seguir a lógica de uma economia de livre mercado” (ZEICHNER, 2013, p.32). A formação de professores nos EUA e as disputas em torno da temática mostram como a formação de professores é reorganizada e reordenada globalmente. A proximidade da Fundação Lemann com os EUA e a educação americana é conhecida e pública. O *Programa Lemann Fellowship* financia bolsas de pós-graduação para estudantes excelentes nos EUA e na Inglaterra¹¹⁷. Os empresários e as fundações têm uma história de volumosos investimentos no setor educacional norte americano para viabilização de capital humano. O mesmo paradigma parece estar sendo seguido pela Fundação Lemann no que se refere a seus investimentos e rede de apoio no Brasil.

Na NE de agosto de 2008, a terceira lição de como chegar ao topo da Educação é: Como não deixar nenhum aluno para trás? Que faz uma menção explícita ao programa já citado: *No child Left Behind*. Curiosamente, a revista parece inverter a lógica e confundir o leitor ao usar a expressão relativa ao programa norte-americano, mas ao utilizar como exemplo de prática a Finlândia. O texto informa que o *milagre finlandês* está ancorado na educação especial, um reforço que se concentra no contraturno escolar. Na Finlândia, o professor que se prepara para atender crianças com dificuldades passa por uma formação de 6 (seis) a 7 (sete) anos de duração e

¹¹⁷ As universidades referenciadas, de acordo com o site, são: Harvard, Columbia, Stanford, Oxford, Illinois, Universidade da Califórnia, Yale e a Universidade do Sul da Califórnia. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/voce/universidades>. Acesso em: 08 de set., 2018.

quando ingressa na profissão trabalha juntamente com uma equipe de multi-profissionais.

"Essa estrutura é uma maneira democrática de nivelar as diferenças entre as origens sociais dos estudantes e melhorar o desempenho de todos", afirma Reikko Laukkanen, do Conselho Nacional de Educação da Finlândia.

Fonte: NE, n. 214, ago. 2008, s/p.

O excerto registra o abismo entre a experiência finlandesa e a experiência brasileira, pois nivelar as diferenças entre as origens sociais na Finlândia deve ser um desafio bem mais fácil de enfrentar do que nivelar as diferenças de origens sociais no Brasil. Entretanto, um dado que apresentei no início desta análise, é o de que a NE acredita que todos os exemplos publicados por ela podem ser replicados nos demais sistemas de ensino. Não seria óbvio que os desafios de um sistema podem ser bem diferentes de outro para que haja sucesso na aplicação de determinada ideia ou proposta? Na minha opinião, esse é um dos motivos de que nem todos os exemplos podem ser replicados facilmente.

O professor excelente é aquele que está sempre conectado e inovando permanentemente. Uma das marcas do capitalismo na contemporaneidade é sua obsessão pelo novo, pela mudança e pela inovação. "Inovação, mudança, criatividade, empreendedorismo são hoje palavras de ordem dentro das grandes corporações e também, em boa medida, fora delas" (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 70).

Fontenelle (2012) ao estudar o discurso da inovação dentro das organizações empresariais constata que o a mudança não é um tema recente na ordem do dia, porém há um deslocamento do termo mudança para o termo inovação que traz implicações em diversos campos. O discurso da mudança centrava-se na perspectiva de uma mudança com data marcada e com prazo definido. Já os termos inovação e criatividade mobilizam outras ordens de sentido com características que remetem a ideia de mudança constante e permanente. Uma exigência sobre a formação que se coaduna a carreira é a busca pela inovação. Essa prerrogativa é um imperativo da economia do conhecimento que agrega valor ao capital humano.

A conectividade, sinônimo de novidade, é tema da edição 27, de agosto e setembro de 2013, da GE. A matéria inicia enfatizando a importância da tecnologia.

Escola conectada: um link para aprendizagem

Para ter um ambiente que possa ser considerado do século 21, a tecnologia deve transformar concepções de ensino desde a formação de professores.

Fonte: GE, n. 27, ago./set. 2013, s/p.

Imagem 26 - Capa Revista Gestão Escolar: Escola conectada



Fonte: GE, n. 27, ago./set. 2013.

A edição da GE traz dados sobre o uso das tecnologias entre os estudantes e professores e enfatiza que a maioria das escolas já tem materiais de tecnologia para mudança. Apesar dos dados serem positivos nem sempre se sabe como utilizar as tecnologias.

Ambiente para as transformações já existe. Segundo a pesquisa realizada em 2012 pelo Centro de Estudos sobre Tecnologias de Informação e Comunicação, em São Paulo, 95% dos estudantes brasileiros já utilizaram computador e 92% navegaram na internet, com o acesso à rede em casa, cybercafés e lan houses. Entre os professores, 99% são usuários da rede e 97% têm computador pessoal. A presença dos equipamentos na escola também vem crescendo. Entre 1999 e 2012, foram instalados 85 mil laboratórios de informática nas escolas públicas, segundo o Ministério da Educação (MEC). No entanto, nem sempre a equipe está preparada para fazer bom proveito desses recursos.

Fonte: GE, n. 27, ago./set. 2013, s/p.

Notebooks, tablets, smartphones, quadros brancos digitais, ensino com uso de vídeo e muitas outras tecnologias são cada vez mais encontradas nas salas de aula da América Latina e do Caribe.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2015, p. 211.

A presença das TICs, para revista, não significa que elas estejam sendo utilizadas à serviço da aprendizagem. Uma mudança de atitude só ocorrerá quando as equipes gestoras e professores forem formados para incorporá-las a sua metodologia.

Quanto mais intimidade os professores tiverem com as TIC, mais à vontade se sentirão para usá-las em sala de aula. Portanto, a escola deve colocar os equipamentos à disposição e incentivar a inserção no planejamento das aulas. "Apesar de o acesso já ser realidade, existe uma distância entre dominar uma ferramenta como leigo e usá-la profissionalmente, colocando-se numa posição de orientação e supervisão", explica César Nunes.

Fonte: GE, n. 27, ago./set. 2013, s/p.

Vários fatores parecem ser importantes nos programas educacionais com TICs para melhorar a aprendizagem: (a) adequar o treinamento de aptidões em TIC e apoio técnico e pedagógico prático aos professores, para que seus estilos de ensino, o currículo e a tecnologia possam ser alinhados; (b) apoio sustentado de líderes da escola; (c) adequar a infraestrutura de todo o sistema, incluindo hardware de TIC, *backups* e apoio técnico em tempo real; (d) uma estratégia clara definindo como as TICs devem ser integradas ao ensino e colocadas a serviço da aprendizagem (Barber e Mourshed, 2007).

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2015, p. 212.

A integração das TICs para melhoria da aprendizagem coloca o professor no centro das mudanças que precisam ser trabalhadas nas formações tanto iniciais como continuadas. O BM também entende que professores mais jovens tem mais habilidade e facilidade no trabalho com a tecnologia.

O treinamento adequado em TICs para professores e seu uso em sala de aula é fundamental, embora, como muitos sistemas escolares observaram, os níveis de proficiência dos professores aumentem rapidamente quando são contratados professores mais jovens. No estudo TALIS de 2008 da OCDE, mais de um terço dos professores no Brasil declarou a necessidade de capacitação em aptidões no uso de TICs (OCDE, 2013). Embora os programas de capacitação de professores nos países em desenvolvimento tenham tendido a focar no conhecimento básico de informática, nos países de renda elevada eles focam cada vez mais na integração da tecnologia com a pedagogia.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2015, p. 212.

Outra constatação do BM é que nos países desenvolvidos há necessidade de primeiro repassar conhecimentos básicos de informática que diferem dos países desenvolvidos, onde se pode integrar a tecnologia a pedagogia. Essa constatação deveria ser bem natural tendo em vista que as TICs têm relação com o poder de consumo e que estes diferem entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

O exemplo de práticas de utilização correta das TICs, citado pelo BM, no qual o aumento de conhecimento tecnológico dos professores foi colocado a serviço da aprendizagem é Cingapura.

Várias lições de política emergem da experiência asiática. Primeiro, o ponto inicial deve ser a articulação das metas políticas de TIC que estão vinculadas às metas de educação e desenvolvimento do país; essas podem ser operacionalizadas em padrões de competências em TIC para estudantes, professores e diretores. Segundo, a capacitação em TIC deve ser bem integrada ao resto da capacitação de professores com a meta básica de preparar professores para apoiar a aprendizagem dos alunos.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2015, p. 213.

As metas da educação estão vinculadas às metas de desenvolvimento do país de maneira que leve à operacionalização das competências de todos os envolvidos no processo educacional. Outro exemplo bem-sucedido é o projeto *Inovar para ser melhor*, do Chile.

A tecnologia como potencializadora da aprendizagem está relacionada à ênfase dada aos conteúdos estratégicos para um mundo em que o conhecimento cada vez mais se direciona a tecnologia e a inovação.

Para melhorar o uso das TICs em sala de aula e tornar a escola conectada, a GE dá algumas sugestões, como: (1) mudar os conceitos dos professores sobre o uso das TICs, (2) incentivar o uso das TICs pelos professores em sala de aula e (3) rever as estratégias formativas dos professores através da realização de vídeo conferências, grupos de e-mails e ambientes colaborativos. Assim, o uso das TICs é mais uma das questões que precisam ser incorporadas na formação e na prática dos professores em sala de aula. Nas análises do BM e de GE o problema não é a falta de recursos e de tecnologias e sim o professor que não consegue utilizar as TICs de maneira adequada.

Na edição 299 da NE, de fevereiro de 2017, a inovação é o tema focado para mudar a aula do professor.

Imagem 27 - Capa Revista Nova Escola: Inovação na Educação



Fonte: NE, n. 299, fev. 2017.

A oferta da reportagem da NE é que o professor conheça o *cardápio* de novas metodologias para mudar sua aula.

Inovação na sala de aula: Conheça o cardápio de novas metodologias que **colocam o aluno no centro e o professor, ativo como nunca**. Aula expositiva, livro didático, provas. Era assim, bem tradicional, a forma de trabalho de Eric Freitas Rodrigues, professor de História na EMEF Emílio Carlos, no Rio de Janeiro. "Não me sentia satisfeito. Era difícil manter o interesse dos alunos e poucos tinham rendimento satisfatório", conta ele. A virada veio em 2014, quando ele conheceu um grupo de pesquisadores que propôs uma experiência.

Fonte: NE, n. 299, fev. 2017, s/p, grifo nosso.

Nesta matéria, a situação de falta de material disponível como computadores, não foi empecilho para o professor inovar, pois a justificativa é a mesma: não adianta ter tecnologia se o professor não sabe utilizá-la. A principal característica de valorização do professor passa a ser a possibilidade de inovar.

O fim dessa história está nas páginas seguintes, junto com outras que mostram como a forma de ensinar e aprender está mudando. Em todas, **as dificuldades existiram** - no caso de Eric, só havia oito computadores, sem acesso à internet, numa turma que chegou a ter 40 alunos. **Mas não impediram a inovação**. Essa palavra, aliás, costuma ser mal compreendida, vista como um sinônimo de tecnologia. Não é. "De nada vale colocar uma lousa digital na sala e a aula prosseguir como era antes. A inovação deve ser muito mais metodológica do que tecnológica", explica Lilian Bacich, doutora em Psicologia Escolar pela

Universidade de São Paulo (USP) e uma das pesquisadoras que orientou o trabalho de Eric.

Fonte: NE, n. 299, fev. 2017, s/p, grifo nosso.

A inovação é mobilizada como a atitude do professor excelente que, mesmo diante das dificuldades, procura novas e mais eficientes maneiras de trabalhar com o conteúdo em sala de aula. Novamente, a performance é evocada para no trabalho do professor e a inovação como atitude a ser valorizada, independente das condições de trabalho.

"Inovar é perseguir o objetivo de melhorar as experiências de aprendizagem, os resultados acadêmicos e os projetos de vida dos estudantes por meio de soluções novas", conceitua Alfredo Hernandez Calvo, psicólogo da Universidade Pontifícia de Salamanca, na Espanha, e coordenador do projeto Escuela 21, referência em inovação escolar. Para ele, a inovação se sustenta em dois pilares: criatividade e resultado. Criatividade sem resultado é modismo, e resultado sem criatividade não dura muito tempo.

Fonte: NE, n. 299, fev. 2017, s/p, grifo nosso.

A inovação pode ser compreendida mais como estratégia do que como propriamente um conceito, apesar de permear o ideário do novo século. A grande inovação para o BM está na melhoria do capital humano por meio dos professores excelentes que se refletiriam no desenvolvimento econômico e no alívio da pobreza.

Aumentar o capital humano — o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida — é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes — não os anos de escolaridade concluídos — que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação.

Fonte: BRUNS; LUQUE, 2015, p. 18.

A inovação no cardápio da NE é explorada por seis metodologias como formas de inspirar os professores a aplicá-las. Entre as experiências relacionadas, constam: (1) sala de aula invertida, (2) cultura *maker*, (3) aprendizagem móvel, (4) aprendizagem baseada em problemas, (5) design *thinking* e (6) gamificação.

Mais do que descrever o que cada experiência significa, importa perceber que o campo de saberes que se articula para o professor é o do campo da prática. Mais do que somente o conteúdo (o que), importa a forma (o como). A forma de ensinar no novo contexto deve estar ligada às tecnologias, pois grande parte dessas experiências elencadas pela NE dependem de tecnologias de ponta para serem postas em prática.

Os dois pilares do templo grego da economia do conhecimento, a saber: inovação e tecnologias, retratados em capítulos anteriores, foram encontrados em várias reportagens da NE e da GE como características fundamentais ao professor nota 10, ou ao professor excelente.

Consequentemente, o professor nota 10 e/ou o professor excelente são a referência, o modelo ideal de um discurso muito bem construído. A educação, nas páginas da NE e da GE, se assemelha a um catálogo de serviços. Basta fazer a escolha e a solução está em suas mãos, invista e seja excelente.

Na perspectiva de conhecer a produção discursiva das revistas NE e GE, a segunda parte desta tese tomou-as como objeto de análise, cotejando-as com documentos do Banco Mundial e a bibliografia da área de políticas educacionais de formação e carreira docente. Nos três capítulos de análise, articulei como as convergências e as tensões das políticas são compreendidas, organizadas e publicizadas para os leitores das revistas formando opiniões e influenciando as políticas de educação. A partir dessa ampla exposição, na parte final, retomarei alguns aspectos fundamentais na constituição dos desafios que se interpõem ao campo investigado.

5 EU QUASE QUE NADA SEI. MAS DESCONFIO DE MUITA COISA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compadre meu Quelemém sempre diz que eu posso aquietar meu temer de consciência, que sendo bem assistido, terríveis bons espíritos me protegem. Ipe! Com gosto...Como é de são efeito, ajudo com o meu querer acreditar. Mas nem sempre posso. O senhor saiba: eu toda minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Diverjo de todo o mundo...Eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém! Olhe: o que devia de haver, era de se reunirem-se os sábios, políticos, constituições gradadas, fecharem em definitivo a noção – proclamar por uma vez, artes assembleias, que não tem diabo nenhum, não existe, não pode. Valor de lei! Só assim, dava tranquilidade boa à gente. Por que o Governo não cuida? (ROSA, 1984, p. 13).

Ao longo desta tese, procurei conhecer e compreender as políticas de formação e carreira docente por meio da instituição Banco Mundial, articulando sua história e seus documentos aos desdobramentos nas políticas educacionais brasileiras através da mídia impressa, conforme meu objetivo geral. A partir disso, investiguei como e de que modo essas orientações estiveram e estão influenciando a formulação de políticas educacionais brasileiras concebendo a política como um ciclo, com contextos/arenas que se entrelaçam, se aninham, se emaranham e se tencionam. A mídia impressa serviu como objeto para analisar como essas convergências e tensões são utilizadas para mobilizar um cenário favorável as ideias do BM alinhadas a empresários brasileiros através da filantropia educacional. Os ajustes das políticas do BM aos princípios da globalização, do neoliberalismo, do gerencialismo e da nova gestão pública foram evidenciados nos capítulos que compuseram essa pesquisa.

A primeira parte deste trabalho focou no conhecimento das áreas da formação de professores e da carreira docente nos diferentes contextos e escalas: influência, formulação, global, nacional. Como um dos objetivos foi compreender como as convergências globais se relacionavam com as políticas no Brasil, realizei um inventário das principais políticas educacionais de formação e de carreira após a LDB 9394/96. Essa retrospectiva permitiu conhecer as convergências, as tensões e os desafios que constituem os campos de estudo na contemporaneidade. Ainda

compuseram o quadro argumentativo o estudo heurístico do pensamento e da instituição Banco Mundial por meio dos seus documentos e literatura especializada.

A moldura construída sobre as políticas de formação e carreira, que não pretende ser definitiva apresentou convergências, tensões e desafios. Entendo, como Ball et. al (2013), que a ação de organizações internacionais tem sido crucial no delineamento das reformas em educação no Brasil, a partir de uma orientação neoliberal. Nesse sentido, não se pode diminuir a força e a importância de agências externas ao governo brasileiro, em especial o BM, como importante financiador de políticas e projetos a nível nacional.

As orientações do BM para os países do globo se efetivam dentro de um caráter de suposta neutralidade e de cientificidade. Os numerosos documentos produzidos pelo Grupo BM, nos últimos anos, adequaram seu vocabulário para que a linguagem colaborasse na adesão das suas propostas pelos formuladores de políticas e pelo próprio setor educacional dos países em desenvolvimento. Com frequência constatei a bricolagem de textos, como maneira de reorientar conceitos e discursos remodelando seus sentidos e seu caráter. Assim, conceitos como gestão democrática, participação, governança, qualidade passam a ser utilizados com significados diversos dos originais. Essa ressignificação/reapropriação de termos estabelece dificuldades, de conhecer e reconhecer posições ideológicas dos OIs. Dessa maneira, o BM altera não apenas os discursos, sobre educação e sobre os professores, mas altera a própria coisa em si, já que o discurso é constitutivo do real. (BALL, 2015).

A principal linha argumentativa do BM centra-se na promessa de que todas as nações, entre as quais a América Latina, o Caribe, e conseqüentemente o Brasil, possam adentrar em uma nova era. O contemporâneo, nesta perspectiva, é marcado pelo conhecimento como fundamento central e pela emergência de uma educação baseada em investimento permanente e individual. Esse investimento ocorre, por via dupla, em capital humano: pelos professores excelentes e pelos estudantes desses professores que os transformarão em capital humano excelente. Características dos continentes e dos países não são questões importantes para o BM que defende apenas uma rota possível para o alívio da pobreza e a entrada no eixo dos países desenvolvidos. Não há rotas alternativas. Dessa maneira, o BM contribui para um discurso hegemônico sobre a globalização, sobre o Estado, sobre o social, sobre a economia, sobre a educação, sobre a formação, sobre a carreira e sobre os professores.

Na segunda parte da tese, foi delineada a produção discursiva de políticas a partir da análise das Revistas NE e GE. As temáticas (1) da gestão escolar, (2) das avaliações em larga escala e (3) da formação e da carreira docente são mobilizadas na NE e na GE, de maneira a reforçar os discursos do BM sobre os professores. As revistas abordam conteúdos complexos sempre de forma rápida e em pouquíssimas páginas. As sugestões das revistas seguem o padrão de receitas para serem replicadas em diferentes lugares. Vários assuntos e soluções são arranjadas para compor um quadro discursivo que no âmbito da formação e da carreira docente se adequam ao quadro maior de convergências.

Conforme comprovam os excertos das análises, as revistas NE e GE promovem uma miscelânea de ideias e temas. Nesta perspectiva, foi difícil analisá-las pelo seu conteúdo difuso e pelo aspecto de suposta neutralidade. Os especialistas ouvidos pelas revistas são sempre citados em uma ou duas referências e logo depois rapidamente, se passa a outro especialista. O formato jornalístico das revistas é orientado por materiais sem profundidade em que as temáticas podem ser conduzidas de maneiras diversas. Em vários momentos, enquanto pesquisadora, me senti como se estivesse dizendo coisas que não eram a intenção das revistas. Depois de uma análise aprofundada e ampla das diversas edições estudadas penso que essa característica é proposital a tais impressos pedagógicos. A característica de dizer, sem dizer é talvez, mais profunda pela forma como entra na subjetividade das pessoas e as fazem ver e pensar em certos formatos e moldes como se isso fosse *natural*¹¹⁸. Neste sentido, a NE e GE cumprem com exímia competência seu papel na economia do conhecimento ao utilizar aspectos como criatividade, inventividade, inovação de maneira rápida e sem aprofundamento. Esses elementos, típicos do momento presente, incitam a máxima de que ninguém tem tempo a perder ou de que, tempo é dinheiro. Assim, o cardápio precisa estar bem organizado e as receitas devem ser diretas com a indicação dos ingredientes e do modo de preparo.

O estudo e as informações sobre as revistas NE e GE fizeram emergir uma rede de fundações atuando no campo da educação disseminando suas concepções e propostas. Porém, essa disseminação não ocorre com total convergência às propostas do BM, apesar do amplo número de semelhanças e ressonâncias nas diversas temáticas investigadas. Em determinados momentos as revistas dão voz aos

¹¹⁸ Natural no sentido de ser algo próprio, ou seja, da própria pessoa.

argumentos dos outros representantes do setor. Ocorre que esses argumentos são frequentemente confundidos e distorcidos no desenrolar das matérias. Outra estratégia bastante utilizada é a citação de estados e cidades brasileiras alinhadas com as ideias das fundações que não casualmente, são as mesmas citadas nos documentos do BM.

Neste contexto, é compreensível a percepção, de muitos pesquisadores, de que houve uma diminuição da influência do BM nas políticas educacionais brasileiras. A minha percepção é que a influência do banco não está tão fortemente relacionada e atrelada aos empréstimos com os Estados-nação, como em décadas anteriores. A atuação do BM se potencializou em relações fluídas e orgânicas por meio de uma ampla gama de contatos e redes parceiras, entre os quais estão grandes empresários brasileiros através da sociedade civil organizada e de fundações filantrópicas. Ademais, a política como discurso parte da ideia de que discursos possuem significados e distribuem vozes, no sentido de estabelecer o que é permitido pensar. Assim, o BM e a mídia impressa produzem narrativas sobre os professores e sobre o que é permitido ou não pensar em educação.

O destaque à gestão escolar estabelece tanto a forma de atuação como um novo direcionamento a carreira docente, no sentido de incentivar os professores a ascenderem como líderes individuais ao invés de desenvolverem capacidades profissionais docentes. O gestor, quando assume sua nova função, precisa esquecer seu fazer docente passando a regular o trabalho do professor. O gestor ideal é o gestor herói que resolve todos os problemas das comunidades desiguais. A gestão é a responsável por dar um rumo ao trabalho escolar e assim cada escola precisa ter uma gestão forte como forma não apenas de organizar e liderar o trabalho, mas de realizar a avaliação e a pressão constante sob os professores com o apoio da comunidade.

As avaliações em larga escala foram instituídas dentro da mesma dinâmica que engendra a gestão e as reformas na educação. Estabelecer uma cultura da avaliação foi o objetivo iniciado com a criação do Sistema Nacional da Avaliação que, na época foi uma exigência externa. Ao longo das últimas décadas, houve um aprofundamento das políticas de avaliação como maneira de regular o currículo através do discurso da qualidade do sistema educacional. Entretanto, a avaliação como procurei mostrar tem servido mais como mecanismo de controle e de ranqueamento entre escolas e instituições, do que propriamente como uma indutora da qualidade. Muitas pesquisas

e estudos tem demonstrado há existência de fraudes, burlas e formas de mascarar os resultados de provas e testes em larga escala. Países mencionados como exemplos de bons resultados com as avaliações e políticas de mérito decorrentes destes instrumentos estão gradualmente recuando nestas propostas, como ocorreu com os EUA. As revistas analisadas reforçam a necessidade de avaliação externa, mesmo que em determinadas reportagens questionem seu uso, entretanto, em termos de número e argumentos as reportagens pró-avaliação são muito maiores. Em algumas matérias, nem é possível perceber que há um apoio tácito as avaliações como foi o caso da avaliação processual. A avaliação em larga escala pode ser comparada a uma peneira, na qual somente os *bons professores*, os que seguem o script e o passo a passo da receita avançam.

A formação de professores e a carreira docente, de acordo com os documentos e as revistas, devem fazer surgir o professor excelente (BM) e/ou o professor nota 10 (NE e GE). Esse professor é aquele que estabelece a si mesmo como seu maior e melhor investimento, com base numa nova racionalidade prática e utilitarista. Nesta racionalidade, elegem-se subjetividades e características próprias e fundamentais a uma nova era, a era do conhecimento. A formação comprimida em um tempo menor, com conteúdos básicos, por meio das TICs e sob a ode da inovação é a alavanca para produção de capital humano. Dentro desta racionalidade utilitarista, as ciências humanas têm um papel dispensável ao professor excelente.

Zeichner (2013) identificou três posições sobre a formação docente nos EUA, as quais também reconheço reflexos no contexto brasileiro no quadro de convergências globais. A essas três posições, o autor nomeou como: defensores, reformadores e transformadores. Os *defensores* grupo composto, na sua maioria, por professores das faculdades de educação que acreditam que a formação vai bem e que as críticas são motivadas por um desejo de mercantilização do setor. Os *defensores* pedem um maior investimento nas universidades e faculdades que formam professores. Os *reformadores* geralmente são aqueles que estão fora do sistema de formação e compreendem que as faculdades de educação não dão conta da tarefa que lhes é atribuída, por isso o sistema precisa ser alterado. A saída para os *reformadores* é a desregulação de acordo com as leis do mercado. Esse grupo entende a formação de professores como treinamento e como componente para o desenvolvimento de capital humano. E a terceira posição é a dos *transformadores* que são aqueles que acreditam que há necessidade de uma transformação do sistema de

formação, mas que apoiam a continuidade do sistema. Esse grupo é muitas vezes também entendido como pertencente aos defensores, porém são bastante críticos tanto a formação que está sendo ofertada quanto a formação que busca soluções no mercado para preparar professores. Os *transformadores* buscam melhorar a qualidade da formação de muitas maneiras: compartilhar responsabilidades entre escolas e comunidades, aproximar os estudantes em formação da realidade escolar, entre outras.

Essas três posições sobre a formação de professores em muitas questões se sobrepõem e se inter-relacionam. Mesmo que essa não seja a exata realidade brasileira, ela tem muitas semelhanças como os processos desenvolvidos e divulgados como salvadores da crise do setor educacional nos países desenvolvidos que servem como modelo aos países subdesenvolvidos. Entretanto, essas três posições sobre a formação comprovam que não há unanimidade em como as tensões e desafios possam ser resolvidos nem mesmo nos países considerados exemplo de políticas educacionais. Assim, milagres e ideias salvacionistas de que com simples ações pode-se resolver problemas complexos da educação precisam ser bem analisadas. Na maioria das vezes, o escrutínio dos dados não sustenta os milagres divulgados. Além disso, muito dinheiro deve ser investido para mudar e pôr em ação novas propostas em formação e carreira. Essas mudanças abrem toda uma área para empreendimentos empresariais apresentarem seus resultados espetaculares em tese que não se confirmam na prática.

As alterações propostas à formação e à carreira docente nas páginas da NE e da GE convergem, em grande número, com as propostas do BM. Porém, as ideias disseminadas nas revistas entram em tensão com os outros campos e arenas que disputam o discurso. Há muitas entidades de classe, sindicatos, instituições de pesquisas e organizações que defendem uma formação sustentada em sólidas bases teóricas juntamente com fortes componentes de práticas. Um exemplo de proposta que desafia as convergências das políticas é a de residência pedagógica, não como instituída pela atual política do MEC, mas como um período posterior à graduação. Nesta residência, o recém graduado seria introduzido e acompanhado no seu início de trabalho e de carreira. A residência seria um passo intermediário entre a formação e a profissionalização. Antônio Nóvoa (2011) tem defendido que a formação de professores deve centrar-se em 5 questões: (a) assumir um forte componente prático centrada na aprendizagem tendo como referência o trabalho escolar, (b) passar por

dentro da profissão, baseando-se numa cultura profissional em que professores mais experientes tenham um papel central na formação dos mais jovens, (c) dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, (d) valorizar processos coletivos e reforçar a importância dos projetos educativos de escola e (e) ser marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação e a participação no espaço público de educação.

Os desafios para o enfrentamento das influências e das convergências se colocam em cada arena e contexto num processo de reinterpretação e de reinvenção. Dale (2008) nos lembra que as consequências da modernidade são vastas e nesse sentido, vastos também são os movimentos que podem operar disputas entre os sujeitos, como por exemplo os movimentos regionais. Dentro deste mesmo princípio, Santos (2001) propõe que a globalização e seus processos possam ser também enfrentados diante de propostas e projetos que tenham outros pressupostos e interesses. Esses projetos não precisam ser necessariamente grandes e para todos, ao contrário devem se constituir como experiências que se oponham ao quadro geral de macro influências podendo ser expandidas posteriormente.

Retomando o pensamento de Bauman (2001), de que na sociedade atual o bem comum e o engajamento político deixam de estar em alta e se voltam para o “eu primeiro”, se destacam as ideias que perpassam a noção de espaço público e do modo como a sociedade opera, não mais por sistemas e, e sim por redes. Nesta perspectiva, a alternativa que se coloca para que os indivíduos ultrapassem o abismo entre o cidadão *de jure* para se tornarem o cidadão *de facto* só podem ser alcançados por meio da política. O desafio principal passa a ser a participação das pessoas numa era em que o indivíduo está colocado como única referência. É na reconstrução e defesa de um espaço público que está a potência emancipatória, no capitalismo fluído.

Dessa maneira, diante dos graves problemas civilizacionais, segundo os quais ninguém está completamente seguro e quando o medo de tudo que é diferente ronda o planeta, cabe ao pensamento crítico trazer à tona os elementos alternativos à vida comum em meio à individualização extrema da condição humana. O espaço público implica uma liberdade do indivíduo incompleta, entretanto a sua retirada instaura uma impotência da liberdade.

A formação de professores e a carreira docente constituem forte espaço de convergências nas políticas educacionais contemporâneas, mas também de disputas e desafios. O momento presente, compreendido na sociedade do conhecimento como

construção de capital humano impõem sua sustentação na mercantilização de tudo e de todos. Porém, advogo, sem a intenção de ser prescritiva ou de ter resposta para tais complexidades, em prol da constituição de movimentos alternativos e de experiências contra-convergentes, nas quais sujeitos ultrapassem a individualização em prol de uma educação que promova direitos e justiça social em oposição a ideia do humano como capital. Nesse sentido, a principal forma que encontrei de me opor a esses movimentos foi a produção desta tese. Entretanto, minha tarefa não se encerra nestas páginas, mas continua como compromisso futuro.

Desse estudo, muitas outras inquietações surgiram como maneira de dar continuidade às questões trabalhadas. Uma delas é como se constroem narrativas na sociedade do conhecimento sobre os aspectos da vida contemporânea que provocam um descredito à política? Quais alternativas para formação de professores e para carreira docente numa perspectiva diferente das convergências globais? Como as redes políticas têm sido utilizadas e ampliadas? Como mobilizar as pessoas a saírem da subjetividade individual para pensar alternativas coletivas?

Se isso é possível, só o movimento da história e das políticas poderá dizer. Qualquer outra resposta seria por demais audaciosa e fora dos limites de uma pesquisa acadêmica responsável.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Palavras e Sinais, Modelos críticos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER; Max. **Dialética do Esclarecimento**. 1947. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba: SP, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015.
- AKKARI, Adbeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.
- ALTVATER, Elmar. O fim do capitalismo tal qual o conhecemos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- AMBROSETTI, Neuza Banhara et. al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n.1, p. 1511-174, jan.-jun. 2013.
- ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia. “Educar para crescer” ou auditar para crescer? Governando para o desenvolvimento. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 341-365, abr./jun. 2015.
- APPLE, Michael W. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. **British Journal of Sociology of Education**. p. 125-144. 1996.
- APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). Introdução: Mapeamento da sociologia da educação: contexto social, poder e conhecimento. In: **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Entidades educacionais solicitam suspensão da votação da BNCC no CNE por falta da resposta as contribuições dadas em audiências**. 05 de dez 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-educacionais-solicitam-suspensao-de-votacao-da-bncc-no-cne-por-falta-de-resposta>. Acesso em: 07 abr. 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 10/04/2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 09

abr.2018.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n. 28, GRUPO DE TRABALHO 9, Caxambu: Minas Gerais, 2005. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt09/gt09227int.rtf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar**, Brasil. 2010, 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n. 36, GRUPO DE TRABALHO 5, Góias: Goiânia, 2013a. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2926_texto.pdf. Acesso em: 01 jan. 2017.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out.-dez. 2013b.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *In*: **International Journal of Education Development**, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BALL, Stephen J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A. – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **Educação Plc**: Understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge, 2007.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set.-dez., 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Prefácio. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (ORGs). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2015a.

BALL, Stephen J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. In: **Discourse, Studies in the Cultural Politics of Education**, 2015b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: **Discourse, Studies in the Cultural Politics of Education**, 13(2), p. 10–17, 1993. Disponível em: <http://doi:10.1080/0159630930130203>. Acesso em 19 mar. 2018.

BALL, Stephen J., BAILEY, Patrick; MENA, Paula; MONTE, Pablo Del; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying, YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; JUNEMANN, C. **Networks, New Governance and Education**. Bristol: The Policy Press. 2012.

BALL, Stephen J; OLMEDO, Antônio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. In PERONI; Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public**. Bruxelas: Internationale de l'éducation. 2008.

BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros*: implicações para o trabalho docente. 2011. **Tese (Doutorado)** - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara.

BARITZ, Loren. **Los servidores del poder**. Madrid: Ed. Europa, 1961.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out-dez. 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out.-dez. 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 82, pp. 63-92, abril 2003.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BARROSO, João. Autonomia das escolas: entre público e privado. In: PERONI; Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio./ago. 2009.

BLAUG, Mark. **Introdução à Economia da Educação**. Porto Alegre: Globo. 1985.

BOLÍVAR, Antonio. Nueva gobernación em educación y dinâmicas para la mejoría: presión versus compromiso. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; VÁSQUEZ, Jaime Moreles. (ORGs). **Estado, Políticas Públicas e Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP No: 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 06 de abr. de 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 de abril de 2007a.

BRASIL. FUNDEB: **Manual de Orientação**. 2008a. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=707&cod_modulo=11. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://planalto.gov>.

br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. 2014.

BRASIL. MEC. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação** – Instrumento de Campo. Brasil, Brasília, DF, 2008c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 05 abr. de 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, princípios e programas. Ministério da Educação, governo Federal, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2018.

BRASIL. SAE. **Pátria Educadora**: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/Patria_Educadora_documento_preliminar_SAE.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v.47, n.1, p. 7-40, 1996.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A reforma da gestão pública e a remuneração docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.37, GRUPO DE TRABALHO 5. Florianópolis: Santa Catarina, 2015. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3829.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BROAD, Robin. Research, knowledge, and theartof “paradigma intenance”: the World Bank’s Development Economics Vice-Presidency (DEC). **Review of International Political Economy**, London: Routledge, v. 13, n. 3, p. 387-419, 2006.

BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Revista Estudos e Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ ago., 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimentos. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In.: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Políticas e**

Administração da Educação, Goiânia, v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008

BUFFA, Ester. A questão das fontes de investigação em história da educação. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 12, p. 79-86, jul./dez. 2001.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para Formação de professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. Brasil. 2008, 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte: Editora Autêntica, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CAPES. **Garantindo a fidedignidade dos dados da pós-graduação**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>. Acesso em: 08 jan. 2016.

CARVALHO, Giane Carmem Alves de. **Por uma crítica ao capital humano: utopias e distopias na formação dos jovens estudantes de Ensino Médio na Grande Florianópolis**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina

CASSETTARI, Nathalia. Pagamento por performance na educação básica. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.31, GRUPO DE TRABALHO 05. Minas Gerais: Caxambu, 2008. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT05-4496--Int.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. Formação de professores: do direito à educação ao direito à aprendizagem. *In*: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação Básica políticas, avanços e pendências**. Campinas, Ed. Autores Associados, 2014.

CASTELLS, Manuel. **The Rise of the Network Society**, London: Blackwell, 1996.

CASTRO, Carlos de Moura. Impeachment para professores? *In*: **Revista VEJA**, 6 de abril de 2016a.

CASTRO, Carlos de Moura. Professor ganha mal? *In*: **Revista VEJA**, 27 de julho de 2016b.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v.23, n.2, p. 199-227, mai./ago. 2007a.

CASTRO, Magali de. Por que e para que ser pedagogo? Subsídios para a formação de professores no curso de pedagogia. **Anais da ANPAE**, 2007b. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/251.pdf. Acesso em: 30 de março de 2018.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andréa Baptista de. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do rio de janeiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.36, GRUPO DE TRABALHO 14. Goiânia: Góias, 2013. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3062_texto.pdf. Acesso em: 07 jan. 2017.

CIRILO, Pauliane Romano. **As políticas de valorização docente no Estado de Minas Gerais**. Brasil. 2012. 154 f, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2012.

CLARKE, John. Performing for the Public: doubt, desire and the evaluation of public services. *In*: GAY, Paul Du (Org.). **The Values of Bureaucracy**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

COMERLATTO, Luciane Paz; CAETANO, Maria Raquel. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). *In* PERONI; Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Diretor da Capes apresenta nova Política Nacional de Formação de Professores**. 28 nov. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8654-diretor-da-capes-apresenta-nova-politica-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 09 abr. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Residência Pedagógica**. 01 mar. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 09 abr. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista *Nova Escola* e a constituição de identidades femininas. *In*: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Orgs.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 343-378, 1998

DALE, Roger; GANDIN, Luís Armando. Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**. v. 14, n. 2, p. 5-16, Maio/Ago 2014.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Toward a Critical Grammar of Education Policy Movements . published by the **Centre for Globalisation, Education and Societies**, University of Bristol, Bristol BS8 1JA, 2012. Disponível em:

<http://susanleerobertson.com/publications/>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

DALE, Roger. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010.

DALE, Roger. Brief critical commentary on CWEC and GSAE 8 years on. Paper presented to 52th **Conference Comparative and International Education Society, Teachers College**, Columbia University, New York, march 2008, pp. 17-21, 2008.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALE, Roger. The State and the Governance of Education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In: HALSEY, Albert; LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; STUART WELLS, Amy (Org.). **Education, Culture, Economy and Society**. Oxford: Oxford University Press, 1997. P. 273-282.

DARLING-HAMMOND, Linda. Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation? **Educational Researcher**, v. 44, n. 2, p. 132-137, 2015.

DEB-CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Relatório de Gestão 2009-2014**, volume 1 (2014). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 06 abr. 2018.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**, Brasil. 2015, 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008.

DRUCKER, Peter. **The age of discontinuity: guidelines to our changing society**. London: Heinemann, 1969.

DUARTE, Adriana M. et. al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.10, n.17, p. 67-97, jul./dez., 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza:

novo tópico da agenda global. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n.20, jun., de 2006.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012.

FANFANI, Emílio Tenti. Reflexões sobre a questão docente na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs). **Inclusão democrática e direito à educação: desafios para docência na América Latina**. Belo Horizonte: Editora Unika, 2015.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1095-1111, out.-dez. 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUES, Margarita Victoria. O Processo de elaboração da lei n.11.738/2008 (Lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração dos docentes): trajetória, disputas e tensões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.33, GRUPO DE TRABALHO 5. Caxambu: Minas Gerais, 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt05>. Acesso em: 13 nov. 2016.

FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Direito à educação e compromisso docente. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n.2, p. 327-345, mai/ago. 2013.

FERREIRA, Liliana Soares; HYPOLITO, Álvaro Moreira. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho docente - Rede Estrado, 8., 2010, Lima. **Anais eletrônicos**. Lima: Rede Estrado, 2010. 1 CD-ROM.

FERREIRA; Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, Marília. A cooperação do Banco Mundial à educação brasileira. Incongruências, contrassensos e custos de uma inócua parceria internacional. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação Básica políticas, avanços e pendências**. Campinas, Ed. Autores Associados, 2014.

FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.52, n.1, jan/fev., 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luis Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2., Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas, UNICAMP, CEDES, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Inep quer “Avaliação Processual” o ano todo**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/17/inep-quer-avaliacao-processual-o-ano-todo/>. Acesso em 03 ago. 2018.

FRIEDMAM; Milton. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 82, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, nº 20, 2015.

FUNDAÇÃO Itaú. Disponível em: <https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/quem-somos/fundacao-itaui-social>. Acesso em: 02 jun. 2017.

FUNDAÇÃO Lemann. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/?gclid=CjwKEAjwsLTJBRCvibaW9bGLtUESJAC4wKw1T8qtiR2TKgIGC6EUFUIC9pkmmYHKA4j7kNluf8r4tRoCG5zw_wcB. Acesso em: 30 maio 2017a.

FUNDAÇÃO Lemann. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/lemann-fellowship/>. Acesso em: 30 maio 2017b.

GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. *In*: SILVA, Maria Abádia da; Souza, José Vieira de; CUNHA, Celio

da (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2011.

GATTI, Bernadete A.(Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIDDENS, Anthony. *Sociology*. 4th edition, Polity Press with Blackwell Publishers Ltd, 2001.

GIFE. Fundação Victor Civita lança livro Estudos & Pesquisas Educacionais. In: Disponível em: <https://gife.org.br/fundacao-victor-civita-lanca-livro-estudos-pesquisas-educacionais/>. Acesso em: 25 de jul. 2018

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOMES, Claudia; Souza, Vera Lucia Trevisan de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 147-156, Jan.-Abr. 2016.

GONÇALVES, Alcindo. **O conceito de governança**. [2012] Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/Anais/Alcindo%20Goncalves.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

GRIMALDI, Emiliano; SERPIERI, Roberto; TAGLIETTI, Danilo. Jogos da Verdade. A nova gestão pública e a modernização do sistema educacional italiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 759-778, jul-set. 2015.

GRUPO Abril. Disponível em <http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/fundacao-victor-civita/>. Acesso em: 30 maio 2017.

HAECHT, Anne Von. **Sociologia da Educação: a escola posta à prova**. Porto Alegre: Artmed, 2008

HALL, David; GUNTER, Helen M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 759-778, jul-set. 2015.

HANUSHEK, Eric A. **Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs**. Editora: Brookings Institution Press, 1994.

HANUSHEK, E.A.; KAIN, J. F.; RIVKIN, S. G. Do higher salaries buy better teachers? **NBER Working Paper Series**. Cambridge, n. 7082, Apr. 1999. Disponível em: < <https://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/7082.html> >. Acesso em: 21 nov. 2018.

HARRIS, Debbi C. The Promises and Pitfalls of Alternative Teacher Compensation Approaches. **Education Policy Research Unit & Education and the Public**

Interest Center, 2007. Disponível em: <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0704-231-EPRU.pdf> Acesso em 07 de janeiro de 2017.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HATCHER, R.; TROYNA, B. The “policy cycle”: a Ball by Ball account. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 155-170, 1994.

HENRY, M. What is policy? A response to Stephen Ball. **Discourse**, London, v. 14, n. 1, p. 102-105, 1993.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLLAND, Robert. Merit Pay for Teachers: Can Common Sense Come to Public Education? **Lexinton Institute**, 2005. Disponível em: <http://lexingtoninstitute.org/wp-content/uploads/2013/11/merit-pay-for-teachers.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Teachers’ work and professionalization: the promised land or dream denied. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 2, n. 2, p. 203-226, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro: São Paulo, Vol. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez-2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

INSTITUTO Península. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/institutopeninsula/about/?ref=page_internal. Acesso em: 02 jun. 2017.

INSTITUTO Singularidades. Disponível em: <http://institutosingularidades.edu.br/novoportal/sobre-nos/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

INSTITUTO Unibanco. Disponível em: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=35. Acesso em: 30 maio 2017.

IOSCHPE, Gustavo. **A Ignorância Custa um Mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

JESSOP, Bob. The transition to post-Fordism and the Schumpeterian workfare state.

In: BURROWS, R; LOADER, B. (Orgs.). **Towards a Post-Fordist Welfare State?** London: Routledge, 1994.

KAPUR, Devesh; LEWIS, Jonh P.; WEBB, Richard. **The World Bank: its first half century – history.** Washington, DC: Brookings Institution Press, v. 1, 1997.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Ano XX, n. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Revista Educação**, Santa Maria: UFSM, v. 25, n.1, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007a. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/1474/1119>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v.23, n.2, p. 253-275, mai./ago. 2007b.

LAGÔA, Ana Maria. **A representação da professora na revista Nova Escola.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: Comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163, dez. 2006.

LIBÂNIO. José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, INEP, v. 91, n.229, p. 562-583, 2010.

LIBÂNIO; José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação Básica políticas, avanços e pendências.** Campinas, Ed. Autores Associados, 2014.

LIMA, Licínio, C. **Aprender para ganhar e conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”.** Editora Cortez: São Paulo, Coleção questões da nossa época, v. 41, 2012.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do**

capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período de 1990-2010**, Brasil. 2011, 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói. 2011.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v.23, n.2, p. 293-313, mai./ago. 2007.

MACHADO, Lucília. Capital Humano. IN: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MACHLUP, Fritz. **The Production and Distribution of Knowledge**, Princeton: Princeton University Press, 1962.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas*: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47- 69, jan-abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Prof. Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v.3, n.2, p. 161-171, 2015.

MAINARDES, Jefferson. A produção do conhecimento em política educacional: análise de perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. In: **V Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação**. Goiás: Goiânia, Biblioteca da ANPAE/ Serie Cadernos da ANPAE, v. 41, p. 1-14, 2016.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283732589_Informacoes_sobre_a_abordagem_do_ciclo_de_politicas_Lista_de_obras_de_S_J_Ball_e_de_pesquisas_brasileiras_que_empregam_suas_ideias. Acesso em: 20 mar.2018.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. 2016. In: **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24 (54). Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450075.pdf>. Acesso em: 08 de mar.2017.

MARI, Cesar Luiz de. Educação Superior e a sociedade do conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, pp. 167- 190, jan./maio 2009 .

MARI, Cezar Luiz de; GRADE, Marlene. Estratégias da formação humana para o consenso. **Revista Educação e Universidade**, Brasília: ANDES/SN, p. 1-15, 2009.

MAROY, Christian. Le changement de regard sur l'enseignement privé: le symptôme d'un changement de paradigme. In: DUTERCQ, Yves (dir.) **Où va l'éducation entre public et privé?**, 2011.

MAROY, Christian. Estado avaliador, accountability e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 319-338, jul.- dez. 2013.

MAROY, Christian; MATHOU, Cécile; VAILLANCOURT, Samuel; VOISIN, Annelise. Nova gestão pública e educação: a trajetória da política do Quebec de "gestão orientada por resultados". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 759-778, jul-set. 2015.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista *Nova Escola*. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, p. 93-115, 2000.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.70-85, Jul./Dez. 2011.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 14 (1), 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 30 de março 2018.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

MENEZES FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo: [s.n.], 2007. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/blog/luisnassif/os-determinantes-do-desempenho-escolar>. Acesso em 21 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC lança Política Nacional de Formação de professores com Residência Pedagógica**. 18 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 09 abr. 2018.

MØLLER, Jorunn; SKEDSMO, Guri. Nova gestão pública na Noruega: o papel do contexto nacional na mediação da reforma educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 759-778, jul-set. 2015.

MONTANO, Monique Robain. Sistema de ensino Aprende Brasil – Grupo POSITIVO. In PERONI; Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

MONTEIRO, Marcelisa. Relação público-privada na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público. In PERONI; Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Revista Econômica do Centro Oeste**. Goiânia, v.2, n.1, pp. 40-56, 2016.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreira, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes**. PREAL - Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. 2003. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal_Doc23.pdf Acesso em 07 de janeiro de 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Mudanças no pensamento sobre desenvolvimento: o novo-desenvolvimentismo brasileiro. In: **Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luís do Maranhão**, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/DESAFIOS_E_DIMENSOES_CONTEMPORANEAS_DO_DESENVOLVIMENTO_REGIONAL/MUDANCAS_NO_PENSAMENTO SOBRE_DESENVOLVIMENTO.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Recursos destinados à Educação e desempenho escolar: uma revisão na literatura internacional. **Revista Estudos em Avaliação Educacional – Fundação Carlos Chagas**, v. 18, n. 36, pp. 115-138, jan./abr. 2007.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

NEWMAN, Janet; CLARK, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012

NOGUERA, Pedro A. Broader, bolder approach uses education to break the cycle of poverty. *Phi Delta Kappan*, v. XX, p. 8-14, 2011.

NOVA ESCOLA: QUEM SOMOS. Disponível em <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 16 jul., 2018.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do *repertório* português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. 1ª reimpressão. São Paulo: Escrituras Editora, p. 11-31. 2002.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

O DIA A DIA DO PROFESSOR. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-913884234-o-dia-a-dia-do-professor-_JM.

Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2ª edição, 2010a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. O direito à educação na América Latina: uma análise de políticas educacionais na história recente do Brasil e da Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs). **Inclusão democrática e direito à educação: desafios para docência na América Latina**. Belo Horizonte: Editora Unika, 2015.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade.; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Coord.). **Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC. Volume 27. n. 1. Janeiro/Abril, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI; Vera. **O público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e a sociedade**. São Paulo: Editora Xamã, 2005b.

ONG; Aihwa. Neoliberalism as a mobile technology. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v.32, n.1, pp.3-8, 2007.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de contestação**. Porto Editora. LDA: Porto/Portugal, 2000.

PECK, Jamie; TICKELL, Adam. Neoliberalizing space. **Antipode**, v.34, n.3, pp. 380-404, 2002.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Regulações sobre a prática pedagógica docente e condições de trabalho na escola. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v.28, n.2, p. 399-415, mai/ago. 2012

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 260-282, jul.-dez, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes. As ideias do poder e o o poder das ideias: O Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 56, p. 77-100, jan.-mar. 2014.

PERONI; Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **Revista EccoS**, São Paulo, v. 8, n pp. 111-132., jan.-jun., 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado. In: PERONI; Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (Orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democracia da educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Editora UFPEL, 2011.

PERONI; Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI; Vera. **O público e o privado na educação**: interfaces entre o Estado e a sociedade. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

PERONI; Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. Apresentação. In: PERONI; Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (Orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democracia da educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Editora UFPEL, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa perspectiva historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINTO, José Marcelino Rezende. O custo de uma educação de qualidade. In: Bianca Cristina Correa; Teise Oliveira Garcia. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 57-80.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação (1ª Edição). In: Bruno Pucci. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 1994, v., p. 11-58.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. **Comunicações: Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP**. Piracicaba, ano 07, no 02, dezembro de 2000.

RAMOS, Géssica Priscila. O professor na política educacional: tentativa de identidades forjada? **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 129-143, jan/abr. 2012

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos; ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins; BARBALHO, Leonardo. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

REIS, José. A globalização como metáfora da perplexidade? Os processos geoeconômicos e o “simples” funcionamento dos sistemas complexos. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. 4ª Edição, São Paulo: Editora Cortez, 2011.

REVISTA Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 30 maio 2017.

ROBERTSON, Susan L. **‘Producing’ Knowledge Economies: The World Bank, the KAM, Education and Development**. Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Bristol BS8 1JA., 2008. Disponível em: <<http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/19slr/>>. Acesso em 16 de junho 2018.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

ROCHA, Ana Caroline da. **A medicalização escolar e a Revista Nova escola como fonte de pesquisa**. 2016. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá.

RODRIGUEZ, Alberto; DAHLMAN, Carl; SALMI, Jamil; **Conhecimento e inovação para a competitividade** / Banco Mundial; tradução Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2008.

RODRIGUEZ, Luis Felipe de la Vega. Accountabilty y Mejoramiento Educativo: análisis de experiencias internacionales. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 275-298, jan./mar. 2015.

ROMAGNOLLI, Camila; SOUZA, Sara Lins de; MARQUES, Rodrigo Andrade. **Os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores**: experiências na parceria entre educação básica e superior. 2014. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/09.pdf>. Acesso em 16 nov. 2018.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Circulo do Livro, São Paulo, 1984.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Educação e Economia nos anos 1990: a ressignificação da teoria do capital humano**. In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. 2005. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf>. Acesso em 16 de junho 2018.

SAGAR, Ambuj; NAJAM, Adil. The human development index: a critical review, **Ecological Economics**, 25, p. 249–264, 1998.

SAMPAIO, Maria Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as políticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOMÉ; Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 54, 197-215, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 7ª edição, 2010.

SANTOS; Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. 4º Edição, São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**, Brasil. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Revista Sociologia**, Porto Alegre, ano 6, nº 12, pp. 230-273, jul./dez., 2004.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de Revista**. 4º edição. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Políticas de Accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.35, GRUPO DE TRABALHO 5. Porto de Galinhas: Pernambuco, 2012. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/101-gt05>. Acesso em: 13 nov. 2016.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. (Trad. De P. S. Werneck). Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. *RAP - Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, pp. 347-69, mar./abr, 2009.

SEDDON, Terri. The principle of choice in policy research. *Journal of Education Policy*, v. 11, n. 2, pp. 200-214, 1996.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane de Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane de Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina. Certificação e gestão de professores. **Revista Temas & Matizes**, n.13 – primeiro semestre de 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina. *PROFESSORES EM EXAME: reflexões sobre políticas de avaliação docente*. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 31-44, jan. - jun. 2011.

SILVA, Solonildo Almeida da. **Educação à Distância e a Universidade Aberta do Brasil: Quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?**, Brasil. 2011. 184 f, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

SILVA. Maria Abádia da. **Políticas para educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. *Tese de Doutorado* – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

SILVA. Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Editores Associados e São Paulo: Fapesp. 2002.

SILVA. Maria Abádia da. Dimensões da política do Banco Mundial para educação básica pública. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação Básica políticas, avanços e pendências**. Campinas, Ed. Autores Associados, 2014.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi. Um estudo das capas da Revista Nova Escola: 1986-2004. 2006. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Estadual de Campinas.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho e formação docentes: tendências no

plano das políticas e da literatura especializada. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, n. 29, GRUPO DE TRABALHO 9, Caxambu: Minas Gerais, 2006. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. *In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte: Editora Autêntica, v.3, n.5, ago.-dez. 2011.

SOTELO, Daniel. Educação e Teoria Crítica. **Revista Científica FacMais**, Volume II, Número 1, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia –GO, v. 32, n.2, p. 463-486, mai./ago., 2016.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Maria de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011

SOUZA, José S. O recrudescimento da Teoria do Capital Humano. *In: COLÓQUIO MARX E ENGELS*, 4., Campinas, 2005. **Anais eletrônicos, Campinas: CEMARX/IFCH**, 2005.

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; Oliveira, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set., 2003.

STEINER-KHAMSI; Gita. For All by All? The World Bank's Global Framework for Education. *In: KLEES, Steven J.; SAMOFF, Joel; STROMQUIST, Nelly P. The World Bank and Education: critiques and alternatives*. (EDS). Rotterdam: Sense Publisher, 2012.

STRASBURG, Quênia Renee. **O Programa Mais Educação na arena da prática: um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da rede municipal de São Leopoldo/RS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

STRASBURG, Quênia Renee; CORSETTI, Berenice; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A hegemonia da aprendizagem no Compromisso Todos pela Educação e no Programa Mais Educação. *In: GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara (Org.) Políticas Públicas na Educação Brasileira: desafios emergentes*. Editora Atena: Curitiba Paraná. 2017.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TAYLOR, C. **The Malaise of modernity**. Toronto: Anansi, 1991.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

TESKE, Ottmar. Uma análise social a partir da teoria crítica. In: TESKE, Ottmar (Org.). **Sociologia**: Textos e contextos. Canoas: Editra da ULBRA. 1999.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADADD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP, 1996.

TONÁCIO, Glória de Melo. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.32, GRUPO DE TRABALHO 9, Caxambu: Minas Gerais, 2009. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT09-5335--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

TRIGO, Thiago Alves; SOUZA, Rodrigo Augusto de. A concepção marxista de história: aspectos da contribuição de Marx para a história da educação. In: **IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3190_1502.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

VALLE, Leonardo. **Residência Pedagógica: entidades atentam para o uso de alunos como mão de obra barata**. Portal do Instituto Net-Claro-Embratel. 18 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/residencia-pedagogica-entidades-atentam-para-uso-de-alunos-como-mao-de-obra-barata/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

VERGER Antoni; BONAL, Xavier. *La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “Aprendizaje para Todos”*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-9332, out./dez. 2011.

VIEIRA, Fabiana Padovan. **O papel(ão) da mídia na sociedade**. 2010. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/o-papelao-da-midia-na-sociedade/>. Acesso em: 17 de jan. de 2017.

VIEIRA, Jarbas; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de Regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CALDAS, Miguel P. Teoria crítica e pós modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **Revista de Administração de empresas**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 46, p. 59-70, jan./mar. 2006.

VIEIRA, Martha Lourenço. **Construtivismo: a prática de uma metáfora - forma/conteúdo do construtivismo em Nova Escola**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo

Horizonte.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico y movimientos anti sistémicos**. Un análisis de sistemas-mundo. Madrid: Akal, 2004.

WEBER, Silke. Formação Docente e projetos de Sociedade. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v.23, n.2, p.181-198, mai./ago. 2007.

WEINER, Lois; COMPTON, Mary. **Scrutinizing how the World Bank's project for educational reform in Latin America and the Caribbean substitutes ideology for evidence: a call to researchers**. Tradução Álvaro Moreira Hypolito, (2015).

Disponível em:

[https://teachersolidarity.com/sites/teachersolidarity/files/research/GTfinal%20\(1\).pdf](https://teachersolidarity.com/sites/teachersolidarity/files/research/GTfinal%20(1).pdf).

Acesso em: 02 agos. 2018.

WORD BANK. **Governance and Development**. 1992. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/pt/604951468739447676/Governance-and-development>. Acesso em: 20 jan. 2018.

WORD BANK. **Knowledge for Delevopment**. World Development Report, Washington, D.C., 1999.

WORD BANK. **The State of Word Bank Knowledge Services: Knowledge for development, 2011**.

WORLD BANK. **Lifelong Learning for a Global Knowledge Economy**, Washington, DC: World Bank. 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL ANALISADOS:

AEDO, Cristian; WALKER, Ian. **Skills for the 21st Century in Latin America and the Caribbean**. *Overviewbooklet*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2012.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World-Class Education in Brazil The Next Agenda**. *Overviewbooklet*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2012.

BRUNS, Barbara; FILMER, Deon; PATRINOS, Harry Anthony. **Making Schools Work**: New evidence on accountability reforms. *Overviewbooklet*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. *Overviewbooklet*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2015.

VEGAS, Emiliana; UMANSKY, Ilana. **Improving teaching and learning through effective incentives**: What Can we learn from education reforms in Latin America? *Overviewbooklet*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2005.