

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CAMPUS DO PANTANAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL**

JEANE DOS SANTOS SILVA VIANA

**A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DECORRÊNCIAS DA AGENDA
INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO**

**CORUMBÁ - MS
2017**

JEANE DOS SANTOS SILVA VIANA

**A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DECORRÊNCIAS DA AGENDA
INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos

**CORUMBÁ - MS
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca UFMS/CPAN, Corumbá, Brasil)

JEANE DOS SANTOS SILVA VIANA

Dissertação intitulada, A reestruturação do trabalho docente na educação profissional e tecnológica: decorrências da agenda internacional para a educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Orientador)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Dr. Marival Coan (Titular)
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC)

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Dr. Ilidio Roda Neves (Suplente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

A Deus, pela sua plenitude e proteção!
Aos meus pais - Geval e Lourdes - e marido Romeu...
...todo o meu amor, dedicação e eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

*...E aprendi que se depende sempre
de tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas...*

Ao meu orientador Fabiano dos Santos... pela dedicação e suporte, riquíssimas orientações, compreensão infinita e incentivo constante... fostes muito mais que um professor-orientador...hoje é um amigo “querido” e muito admirado! Obrigada...por tudo!

Aos demais membros da banca, prof.^a Mônica, prof.^o Marival e ... pela paciência, pelas observações, críticas e muitas sugestões no exame de qualificação; por meios destas, prossegui caminhando com uma discussão mais contextualizada e dialética. Ao **prof.^o Ildio**, agradeço a disposição.

Ao PPGE – UFMS – campus do Pantanal... pela oportunidade de qualificação profissional.

Aos professores do PPGE... pelo enriquecimento teórico.

Aos colegas do mestrado... - Amanda, Eiza, Gerson, Gisley, Guilherme, Jusley, Laís, Marcelo, Fátima, Priscila Toledo, Priscila Damazio, Renata e Jonas - pela amizade e convivência; pelos momentos de aprendizado coletivo, intervalos cheios de risos e aroma de café!

Aos irmãos de orientação, Guilherme e Jonas... tão prestativos e carinhosos! Adorei nossa mistura cultural...uma baiana, um curitibano e um moçambicano!

Ao GEPEFE... pelas discussões, as quais contribuíram para reflexão e escrita do trabalho.

À Cleide de Paula e Gabriella... sempre tão solícitas! Muito obrigada pelo apoio!

Aos amigos e conhecidos corumbaenses e ladarenses... ficar longe da família e amigos da terra natal não foi fácil, mas conhecer novas pessoas e compartilhar momentos com algumas delas foi, sem dúvida alguma, inesquecível! Aos que passaram a ocupar um espaço no meu coração... minha eterna amizade!

...E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar...

Aos amigos “não mais distantes”... desculpem a ausência física, virtual e obrigada pela compreensão, carinho e apoio! Resistir ao tempo e à distância só confirma o amor desinteressado que temos!

“Um amigo, muitas vezes, [...] é presença em nossa ausência” (Everton Renaud).

Aos ex-colegas de trabalho do IFMS – campus Corumbá... pela convivência, pelas amizades e pelo constante aprendizado vindo de momentos de ‘unidade’ e parceria, assim como de divergências! Com certeza, um período (2012-2016) enriquecedor!

À minha família... meus pais (por todo zelo), irmão, sobrinhos, cunhada, afilhadas, primos (as), tios (as), minha segunda família (Viana)... em momentos de extremo estresse e ansiedade era em vocês que eu pensava e conseguia alento e força para continuar...ora pelo contato virtual, ora por simples conexão de alma!...eu sabia, e sei, que posso contar!

Ao meu amor, Romeu... perdoe-me a ausência em vários momentos e em vários lugares! Agradeço infinitamente os incentivos, paciência e apoio!

Aos meus filhos caninos... Tita, Toddy, Cacau e Lua... eles não sabem o quanto seus afagos, lambidas e brincadeiras me fazem bem e me ajudaram nos momentos de ansiedade e estresse... Eu Amo!!!

*É tão bonito quando a gente pisa firme
nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

E aprendi ...

(Caminhos do Coração - Gonzaguinha)

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que “viver significa tomar partido”. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

[...]

Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura que estamos a construir. Nessa cidade, a cadeia social não pesará sobre um número reduzido, qualquer coisa que aconteça nela não será devido ao acaso, à fatalidade, mas sim à inteligência dos cidadãos. Ninguém estará à janela a olhar enquanto um pequeno grupo se sacrifica, se imola no sacrifício. E não haverá quem esteja à janela emboscado, e que pretenda usufruir do pouco bem que a atividade de um pequeno grupo tenta realizar e afogue a sua desilusão vituperando o sacrificado, porque não conseguiu o seu intento.

Vivo, sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

Odeio os indiferentes
Antonio Gramsci

RESUMO

Este estudo versa sobre a reestruturação do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica, no contexto da mundialização do capital. A partir dos anos 90, a educação no Brasil foi concebida como estratégia para viabilizar os acordos e recomendações dos Organismos Multilaterais (OM) e se adaptar ao projeto capitalista neoliberal. Desde então, a escola pública vem adotando novas políticas de gestão e este novo arranjo educacional vem produzindo alterações significativas no trabalho do professor. Esta modernização da gestão educacional busca difundir a percepção de que o sucesso da escola está sujeito a maneira como ela é gerenciada e, por meio de ações e linguagem específicas, aliada à competitividade, passa a vigiar os níveis de produtividade e resultados, utilizando estratégias gerenciais de controle e eficiência. Neste contexto, o presente trabalho visou identificar e analisar a reestruturação e o gerenciamento do trabalho docente materializados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), câmpus Corumbá (CB) e sua consonância com a agenda globalmente estruturada para a educação. Além disso, se propôs a investigar as possíveis relações existentes entre a política educacional do IFMS (política local), o projeto de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (política nacional) e as orientações dos OM (política internacional), analisando a centralidade do professor nessas políticas e as repercussões dessa posição central para o seu profissionalismo. Intencionou, também, identificar as implicações no trabalho docente decorridas da adoção do uso das competências como base para sua formação e atuação. Para isso, adotamos o materialismo histórico-dialético como alicerce teórico para guiar e fundamentar a investigação, destacando as contribuições de Gramsci. Como procedimentos metodológicos empregamos: Pesquisa bibliográfica e levantamento de produção; Estudo de caso e Análise de documentos. O principal documento analisado foi o Diagnóstico Organizacional, inserido no Planejamento Estratégico do IFMS-CB (2014). Finalizamos o trabalho com as seguintes considerações: O campus CB adota um modelo de gestão gerencial, que coexiste com muitos vestígios burocráticos, e, as implicações desse modelo de gestão são danosas ao desenvolvimento pleno das atividades educacionais, entre elas, o trabalho do docente. O gerenciamento dos professores acontece por meio de procedimentos de controle e fiscalização, entre eles: normas, regulamentos e ponto eletrônico, os quais aproximam a instituição escolar ao perfil de uma empresa. Constatamos que a política educacional é influenciada, em maior ou menor escala, por acordos e interesses com OM, mas sua anuência e efetivação dependem da concepção de educação e de sociedade que a instituição se propõe a defender. A centralidade do professor nas políticas educacionais nacional e internacional é evidente; defende-se o desenvolvimento do professor competente, comprometido, proativo, eficiente e produtivo para responsabilizá-lo pelos resultados na escola e intensificar seu trabalho. As competências docentes são convocadas em defesa da profissionalização, que, em um contexto neoliberal, individualiza as relações na escola, acentua e precariza o trabalho do professor. Concluimos que, a adequada valorização do trabalho docente exige políticas consistentes, elaboradas coletivamente, que sejam capazes de assegurar as condições adequadas para sua formação e atuação, além de garantir a continuidade dos direitos adquiridos historicamente com muito enfrentamento e luta.

Palavras Chaves: Reestruturação do Trabalho Docente, Educação Profissional e Tecnológica, Internacionalização da Educação.

ABSTRACT

This study deals about the restructuring of teaching work in Professional and Technological Education, in the context of the globalization of capital. From the 1990s, the education in Brazil was idealized as a strategy to make the agreements and recommendations of the Multilateral Organizations (OM) viable and to adapt to the *neoliberal* capitalist project. Since then, the public school has been adopting new management policies and this new educational arrangement has produced significant changes in the work of the teacher. This modernization of educational management seeks to spread the perception that the success of the school is subject to the way it is managed and, through specific actions and language, allied to competitiveness, starts to monitor levels of productivity and results, using managerial strategies control and efficiency. In this context, the present work aimed to identify and analyze the restructuring and management of the teaching work materialized in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Corumbá (CB) and its consonance with the globally structured schedule for education. Furthermore, it proposed to investigate the possible relations between the educational policy of the IFMS (local politics), the project of Expansion of the Federal Network of Professional and Technological Education (national policy) and the orientations of the OM (international politics), analyzing the centrality of the teacher in these policies and the repercussions of this central position for his professionalism. It also aimed to identify the implications in the teaching work, originated from the adoption of the use of skills as a basis for their training and performance. For this, we adopt historical-dialectical materialism as a theoretical foundation to guide and substantiate the investigation, highlighting Gramsci's contributions. As methodological procedures, we use: Bibliographic research and survey of production; Case study and Document analysis. The main document analyzed was the Organizational Diagnosis, inserted in the Strategic Planning of IFMS-CB (2014). We conclude with the following considerations: The CB campus adopts a managerial management model, which coexists with many bureaucratic vestiges, and the implications of this management model are harmful to the full development of educational activities, among them, the work of the teacher. The management of teachers happens through control and inspection procedures, among them: rules, regulations and electronic point, which brings the school institution closer to the profile of a company. We find that educational policy is influenced to a greater or lesser degree by agreements and interests with OM, but its consent and effectiveness depends on the conception of education and society the institution proposes to defend. The centrality of the teacher in national and international educational policies is evident; We advocate the development of a competent, committed, proactive, efficient and productive teacher to hold him accountable for the results at school and to intensify his work. Teaching skills are called in defense of professionalism, which, in a neoliberal context, individualizes relationships in school, accentuates and precarizes the work of the teacher. We conclude that the proper valuation of teaching work requires consistent policies, elaborated collectively, that are capable of assuring the adequate conditions for their formation and performance, as well as ensuring the continuity of the rights acquired historically with much confrontation and struggle.

Key Words: Restructuring of Teaching Work, Professional and Technological Education, Internationalization of Education.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1 - Três classes amplas de incentivos motivam os professores.....	91
Figura 2 - Processo de Planejamento Estratégico Institucional (adaptado de MACROPLAN 2001)	104
Figura 3 - Correlação entre as etapas do Planejamento Estratégico e os Exercícios do curso.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEP	<i>Asignación de Excelencia Pedagógica</i> [Prêmio de Excelência Pedagógica]
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APO	Administração por Resultados
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento [<i>Inter-American Development Bank</i> – IADB]
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BSC	Balanced Scorecard
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Corumbá
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional [<i>European Centre for the Development of Vocational Training</i>]
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF	Constituição Federal
CINTERFOR	<i>Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional</i> [Centro Americano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional]
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DIGEP	Diretoria de Gestão de Pessoas
DIRGE	Direção-Geral
DO	Diagnóstico Organizacional
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação à Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica

FG	Função Gratificada
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IF's	Institutos Federais
Ifets	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NUGED	Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [<i>Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD</i>]
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho [<i>International Labour Organization – ILO</i>]
OM	Organismo Multilaterais
OMC	Organização Mundial do Comércio [<i>World Trade Organization – WTO</i>]
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PC	Plano de Cooperação
PE	Planejamento Estratégico
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PHE	Projetos Hemisféricos em Educação
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i> [Programa Internacional de Avaliação de Aluno]
PLP	Projeto de Lei Complementar

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPB	Prêmio Professores do Brasil
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PREAL	Programa de Reformas Educacionais na América Latina
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PTR	Coeficiente aluno-professor
RAD	Regulamentação das Atividades Docentes
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i> [Forças, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças – FOFA]
TAEs	Técnicos Administrativos em Educação
TFA	<i>Teach For All</i>
TPE	Todos pela Educação
TVET	<i>Technical and Vocational Education and Training</i> [Educação e Formação Técnica e Profissional]
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional]
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VET	<i>Vocational Educational and Training</i> [Educação e Formação Profissional]

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL INTERNACIONAL E NACIONAL.....	23
2.1	Ideologia, Linguagem, Consenso e Hegemonia na Educação.....	24
2.2	Internacionalização das Políticas Educacionais.....	35
2.3	Reforma do Estado brasileiro, da Gestão Pública e o Cerne na Gestão Educacional.....	44
2.4	Educação Profissional e Tecnológica no Contexto da Mundialização do Capital.....	48
3	CENTRALIDADE DO PROFESSOR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.	59
3.1	Representação do Professor como Protagonista e Antagonista da Reforma....	59
3.1.1	Novas Estratégias Gerenciais e Novas Atitudes Docentes.....	65
3.2	Investida Neoliberal à Carreira Docente.....	72
3.2.1	Recrutamento, Seleção e Contratação de Professores.....	73
3.2.2	Monitoramento, Avaliação e Responsabilização do Professor.....	84
3.2.3	Reconhecimento, Promoção e Recompensa do Desempenho Docente.....	91
4	GERENCIAMENTO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	103
4.1	Os Caminhos da Profissionalização do Professor.....	107
4.1.1	Políticas de Incentivo, Formação e Capacitação Docente.....	113
4.1.2	Condições de Trabalho, Organização do Tempo e do Espaço Docente.....	121
4.1.3	Profissão Professor: Aperfeiçoamento ou Desintelectualização Docente?	133
4.2	As Competências como Base para a Formação e Atuação Docente.....	139
4.2.1	Professor Competente, Comprometido e Colaborador.....	139
4.2.2	Professor Proativo, Produtivo e Eficiente.....	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	160
	ANEXO A.....	180

1 INTRODUÇÃO

O presente texto dissertativo trata da reestruturação do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no contexto da mundialização do capital. Se propõe a identificar e analisar as estratégias de gestão educacional para o controle do trabalho docente, materializadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), câmpus Corumbá (CB). Ansiamos que a análise de documentos institucionais do IFMS – CB, de textos oficiais referentes à EPT, assim como documentos internacionais, possa revelar as relações existentes entre a política educacional do IFMS – CB, enquanto política local, a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, enquanto política nacional e as orientações, recomendações e propostas dos Organismos Multilaterais (OM), enquanto política internacional; a investigação dessas possíveis relações fundamenta-se em um processo identificado como internacionalização das políticas educacionais¹ (DALE, 2004).

A entrada no século XXI foi marcada por modificações importantes no cenário político, social e econômico. O pensamento neoliberal passou a exercer forte e incisiva influência na constituição das políticas públicas e a educação brasileira, começou a lidar com reformas circundadas por acordos e recomendações dos OM. Essas instituições financeiras como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) possuem grande poder de influenciar o direcionamento das políticas educacionais.

A política educacional constitui um dos aparelhos necessários à formação de indivíduos em um modelo social determinado, é, assim, repleta de intenções (NUNES, 2005). Portanto, é no contexto das políticas econômicas neoliberais que as atuais intenções do Estado para a educação precisam ser compreendidas e analisadas, ou seja, em um contexto guiado pelas orientações econômicas (MARIN e PENNA, 2012). Nesta conjuntura de influências neoliberais, o sistema educacional brasileiro, a partir dos anos 90, torna-se alvo estratégico para viabilizar as recomendações do projeto capitalista. Os OM indicaram, então, uma

[...] abordagem sobre a configuração do projeto burguês para a educação brasileira, para a assimilação de um novo modelo de sociabilidade em tempos de reestruturação do capital. Essas medidas [...] reproduzem

¹ Tema discutido no item 2.2 deste estudo.

diretrizes econômicas e ético-políticas com vistas a adequar a educação brasileira às exigências dos organismos multilaterais. (COSTA, 2011, p.38).

Desde então, o sistema público de ensino vem sendo influenciado com políticas de ações afirmativas, disfarçado sob parâmetro de uma nova educação, apoiado na construção do consenso, imprescindível para a manutenção da hegemonia burguesa. A educação, especialmente a partir dos anos 90, foi idealizada como meio fértil para implementação das adequações do projeto denominado: neoliberalismo de Terceira Via² (NEVES, 2005), e, a ideologia desta nova aparência do neoliberalismo consolidou a nova pedagogia da hegemonia. A pedagogia da hegemonia representa a pedagogia da defesa e conservação da burguesia, é gestada pelas classes dominantes do capitalismo e, segundo Sanfelice (2005), vem se organizando desde as primeiras fundações das escolas estatais, gratuitas, laicas, obrigatórias e disfarçadas sobre o rótulo de escola pública.

A modernização da gestão educacional busca propagar que o sucesso da escola apresenta relação direta com o seu gerenciamento; difunde que, sem a atualização da gestão, utilizando estratégias gerenciais de controle e eficiência, não é possível o alcance de uma educação de qualidade. A defesa da gestão gerencial propaga um modelo “participativo”, descentralizado, com a missão de abolir a ineficiência causada pela burocratização das ações institucionais.

Usando como pretexto os numerosos defeitos, cada vez mais manifestos, de um sistema burocrático que se havia hipertrofiado e massificado no grande período do Estado fomentador, as pressões se acentuaram, em nome da eficácia e da democracia, para introduzir os mecanismos de mercado e os métodos de gestão inspirados na lógica empresarial. (LAVAL, 2004, p. 13).

O anúncio da descentralização, na gestão gerencial, constitui uma estratégia para o envolvimento da comunidade com a escola (e, conseqüentemente, com todos os problemas presentes nela). Além disso, induz a geração de um ‘sentimento de pertencimento’ entre os docentes, o que permite que esses atores sociais se responsabilizem pelos resultados escolares alcançados, sejam eles positivos ou negativos. O professor, que alimenta esse sentimento de pertencimento à escola, tende a intensificar seu trabalho, uma vez que sente obrigação de “se doar” e de se envolver em toda e qualquer atividade promovida pela instituição, seja ela em

² Estruturada por Anthony Giddens (1938), sociólogo britânico, a política de Terceira Via “se preocupa com a reestruturação das doutrinas social-democráticas” e “procura responder às grandes transformações sociais do final do século XX: a globalização, a ascensão da nova economia baseada no conhecimento, as mudanças na vida cotidiana e a emergência de um cidadão ativo e reflexivo” (GIDDENS, 2001, p. 165 e p.70). É uma concepção que reavalia as relações entre a sociedade política e sociedade civil, promovendo um processo de despolitização da política.

horário laboral ou não. Neste contexto, identificamos a construção do professor eficiente, proativo, competente, produtivo, comprometido, colaborador e adepto às implementações que são impostas pelas reformas educacionais.

É importante destacar, como aponta Shiroma (2003), que não se trata de ser contrário ao comprometimento, à eficiência e à competência docente, ou ainda, à qualidade na educação; no vigente contexto de mundialização do capital, estes valores são desvirtuados do seu sentido positivo para responderem aos verdadeiros objetivos da política neoliberal. A intencionalidade das reformas na educação é “modelar um novo perfil de professor, *competente tecnicamente e inofensivo politicamente* [...]” (SHIROMA, 2003, p. 79, grifo nosso).

Dessa maneira, trata-se de novas orientações delimitadas à educação, à escola, à comunidade e ao corpo docente, visando à produtividade, à eficiência e a competitividade, as quais constituem preceitos mercadológicos. O desafio atual se encontra em combater a maximização de resultados que aumenta à custa da minimização do humano (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015). A defesa impetuosa da ‘eficácia escolar’ e da ‘qualidade na educação’, medida por resultados quantitativos, constituem táticas vigentes dos dirigentes econômicos para a gestão da educação e controle do trabalho docente.

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. (HYPÓLITO, 2008, p. 78).

No Manual para Produção e Análise de Indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2012b), elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), encontramos elementos indicadores da política de resultados:

Considerando a importância das ações de governo na busca para a melhoria da qualidade da educação brasileira e no desenvolvimento social do País, são fundamentais a construção e a *ampla utilização de medidas de desempenho* que expressem o grau de alcance das *metas e objetivos estabelecidos*. (BRASIL.MEC, 2012b, p. 6, grifo nosso).

Tal trecho demonstra uma evidente conexão da concepção de qualidade conectada com aspectos avaliativos, quantitativos e estatísticos.

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi promovido no decorrer do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010),

ganhando continuidade no governo de Dilma Rousseff, mais intensificamente no primeiro mandato (2011-2014), pois em seu segundo encargo foi afastada por um golpe civil, judicial e midiático, consumado em agosto de 2016. Esse projeto de expansão

[...] se constituiu num marco histórico desta rede, inaugurada em 1909³, na medida em que a ampliação do seu raio de atuação produziu mudanças tanto de ordem quantitativa, com o aumento significativo das unidades de ensino, quanto de natureza estrutural, fatores estruturantes da política implantada neste início de século XXI, com o objetivo de promover a formação de trabalhadores para atuar nos sistemas produtivos do país. (FRIGOTTO, 2016, p. 135)

No que corresponde ao IFMS, o projeto de implantação teve início em 2007, quando foi fundada a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. Em 2008, com a reestruturação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, deu-se origem ao IFMS com a previsão de implantação dos campi Campo Grande e Nova Andradina. Para que a nova instituição pudesse desenvolver suas atividades, o MEC designou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como tutora do processo de implantação. Em 2009, o novo projeto de expansão da Rede Federal consolidou o caráter regional de atuação do IFMS com a criação de outros cinco campi nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. Em fevereiro de 2011, todas essas unidades entraram em funcionamento, e, em 2014, foram implantadas três novas unidades nos municípios de Dourados, Jardim e Naviraí⁴.

O IFMS oferta Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos níveis básico e superior, em diferentes modalidades de ensino, com inserção na pesquisa aplicada e em ações de extensão. Os IF's possuem natureza jurídica de autarquia; são instituições com autonomia⁵ administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, sendo que a estrutura de organização e funcionamento são semelhantes. O IFMS tem como Missão: Promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas

³ O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 em 23 de setembro de 1909, criando inicialmente 19 "Escolas de Aprendizes Artífices" subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. (FRIGOTTO, 2016, p. 135, nota de rodapé do texto original).

⁴ Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/leftsidebar/ifms/acesso-a-informacao/institucional/historia/>. Acesso em: mai. 2016.

⁵ Esta autonomia anunciada pelos IF's, em prática corresponde a mais um artifício gerencial (centro-periferia) de atribuir *alguns* processos e ações às instituições em troca de acordos e cumprimento de metas (Ex.: Termo de Acordos de Metas e Compromissos – MEC/IF's), além de responsabilizá-las pelos resultados negativos. "O Estado guarda a definição dos objetivos, dos conteúdos, das massas orçamentárias, ele continua, em grande parte, a recrutar, organizar e formar os 'recursos humanos' [...], mas ele deixa à periferia tudo o que se refere à gestão territorial e cotidiana segundo uma partilha das tarefas que se queria 'técnicas', mas que contém grandes apostas políticas" (Cf. Louis SAIS, "L'État, le < local > et l'école: repères historiques", in Bernard CHARLOT (coord.), L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux, op. cit., p. 24 *apud* NAVAL (2004, p. 238)

áreas do conhecimento técnico e tecnológico, formando profissional humanista e inovador, com vistas a induzir o desenvolvimento econômico e social local, regional e nacional; Visão: Ser reconhecido como uma instituição de ensino de excelência, sendo referência em educação, ciência e tecnologia no Estado de Mato Grosso do Sul; e Valores: inovação, ética, compromisso com o desenvolvimento local e regional, transparência e compromisso social⁶.

O estabelecimento da missão, visão e valores de uma instituição faz parte do 'planejamento estratégico', inserido no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que, segundo Orlickas (2010, p. 37), constitui uma ferramenta de gestão gerencial, a qual "visa prever e minimizar os inibidores dos resultados e maximizar os facilitadores no processo de tomada de decisão, pois permitem que o gestor tome decisões mais assertivas". Uma análise mais minuciosa e reflexiva sobre o planejamento estratégico em uma instituição educacional será realizada na quarta seção deste estudo.

A decisão de investigar sobre a reestruturação e gerenciamento do trabalho docente na EPT, tendo como locus o IFMS, advém da perspectiva em visualizar nesta instituição a representação de um projeto de grande abrangência e relevância para a educação pública. Apresentaremos, portanto, algumas problemáticas para nos auxiliar a traçar caminhos dialógicos: o modelo de gestão materializado no IFMS-CB apresenta consonância com a agenda globalmente estruturada para a educação? Quais estratégias de gerenciamento docente são efetivadas neste espaço escolar? Existem implicações dessas práticas no trabalho docente?

Logo, trata-se de um estudo interessado na reflexão e no diálogo acerca da reorganização e das estratégias de controle sobre o trabalho do professor na escola, avaliando seus efeitos no processo de profissionalização e na atuação docente. A efetivação desta pesquisa configura-se como uma possibilidade de avanço sobre o conhecimento específico nesse campo e propõe-se a contribuir para o debate e/ou transformações nos delineamentos da gestão educacional no IFMS. Possui como objetivo geral: Identificar e analisar a reestruturação e o gerenciamento do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – campus Corumbá e sua consonância com a agenda globalmente estruturada para a educação. E como objetivos específicos:

- Investigar as possíveis relações existentes entre a política educacional do IFMS (política local), o projeto de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (política nacional) e as orientações e acordos com os OM (política internacional);

⁶ Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/leftsidebar/ifms/acesso-a-informacao/institucional/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: mai. 2016.

- Analisar a centralidade do professor nas políticas educacionais nacional e internacional e as repercussões dessa posição central para o seu profissionalismo;
- Identificar as implicações no trabalho docente decorridas da adoção das competências como base para sua formação e atuação.

Dessa maneira, compreender o objeto em questão – Reestruturação e gerenciamento do trabalho docente na EPT – significa ir além das aparências e considerar a totalidade em que este objeto se encontra (contexto histórico, político, social e econômico). Portanto, o materialismo histórico-dialético constituiu a base teórica que guiou a investigação e como procedimentos metodológicos adotamos:

- Pesquisa bibliográfica e levantamento de produção para maior entendimento sobre conceitos, expressões e concepções essenciais para nosso diálogo: consenso e hegemonia na educação; mundialização do capital, internacionalização das políticas educacionais, reforma na gestão pública, EPT, centralidade do professor nas políticas educacionais, gerenciamento e profissionalização docente;
- Estudo de caso no IFMS – câmpus Corumbá, objetivando identificar o modelo de gestão materializado no campus, bem como as estratégias utilizadas para gerenciar o trabalho docente neste espaço educativo;
- Análise dos documentos oficiais do IFMS: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 – 2018) e o Diagnóstico Organizacional, inserido no Planejamento Estratégico do Câmpus Corumbá (2014). Além dos documentos nacionais, serão analisados paralelamente os documentos externos produzidos pelas comissões dos organismos multilaterais como o BM, UNESCO, OCDE e documentos do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC).

Os documentos foram analisados objetivando compreender a concepção do trabalho docente nas políticas educacionais nacional e internacional. Assim, as categorias centrais que deram início a esta investigação foram ‘internacionalização das políticas educacionais’, ‘gestão educacional’, ‘trabalho docente’ e ‘competências docentes’. A partir do estudo bibliográfico aliado à análise de documentos, outras categorias emergiram para discussão do gerenciamento docente na quarta seção: ‘formação e capacitação docente’, ‘professor competente, comprometido e colaborador’, ‘professor proativo, produtivo e eficiente’.

O documento analisado com maior profundidade foi o Diagnóstico Organizacional (DO) do câmpus Corumbá, o qual faz parte do Planejamento Estratégico do Câmpus (PE

/IFMS-CB, 2014). O DO (item 2.1.5 do Planejamento Estratégico) foi realizado pelo Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional (NUGED), especialmente pelo serviço de Psicologia Organizacional do câmpus CB. Para o DO, os servidores foram entrevistados, via questionamentos em uma plataforma digital encaminhada por e-mail a todos os servidores, entre os semestres letivos 2013-2 e 2014-1. Na primeira parte, foram entrevistados os servidores sem Função Gratificada (FG) e na segunda parte, os servidores que fazem parte do corpo gestor (com FG). Na apresentação do DO não houve diferenciação dos servidores entre classes: docente e técnico-administrativo, contudo em muitas respostas registradas é possível identificar a qual classe pertence o servidor pela menção às atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho.

A disposição dos discursos dos servidores no Diagnóstico Organizacional (DO) foi realizada de maneira sequencial a cada questionamento, como o próprio documento apresenta, sem identificação do servidor. Assim, na menção das falas dos servidores nesta dissertação, atribuímos a identidade “SERVIDOR”; a numeração conferida (SERVIDOR 1, 2, 3, por exemplo) incidiu de acordo com a ordem em que as falas estão dispostas no DO. Portanto, não podemos afirmar que o servidor da primeira fala de um questionamento (SERVIDOR 1) seja o mesmo servidor de outra questão. Para esclarecimento sempre identificamos nas referências dos discursos, o questionamento realizado, assim como a página referente no DO. Além disso, apontamos na referência o servidor com Função Gratificada (SERVIDOR/FG), pois esta é uma informação disponível no DO.

É muito importante enfatizar (fizemos isso em outros momentos do texto dissertativo) que, o campus Corumbá teve suas atividades educacionais iniciadas em 2011; de 2011 a 2015 estiveram presentes três gestões distintas, sendo as duas primeiras por indicação (1^a - 2010 a 2012; 2^a 2012 a 2014) e a terceira por consulta à comunidade escolar (*pro tempore* – 2014 a 2016). A primeira eleição para diretor-geral do campus CB aconteceu em abril de 2016. Portanto, os documentos institucionais estudados nesta dissertação foram elaborados no ano de 2014, incluindo os questionários respondidos pelos servidores para o diagnóstico organizacional do campus, representando um recorte analítico de 2011 a 2014. Desse modo, as impressões e análises realizadas neste trabalho a partir das falas dos servidores tratam das percepções, observações e diagnósticos dos anos anteriores a 2015.

O Planejamento Estratégico 2014.2 do IFMS – Câmpus Corumbá foi homologado e implantado via memorando circular (Memo circular 015/DIRGE), em 02 de setembro de 2014. A escolha pelo Diagnóstico Organizacional se dá em função da apresentação dos

discursos, falas e livres expressões dos servidores da instituição, portanto impregnado de sentidos e acepções relevantes para o estudo.

A dissertação está estruturada em cinco seções, a saber: **1.** Introdução; **2.** Relação entre a Política Educacional Internacional e Nacional; **3.** Centralidade do Professor nas Políticas Educacionais; **4.** Gerenciamento e Profissionalização de Professores na Educação Profissional, Científica e Tecnológica e **5.** Considerações Finais.

Na segunda seção, buscamos o entendimento do processo de internacionalização das políticas educacionais, apresentando aspectos presentes no ideário neoliberal, como a construção de ideologias e utilização estratégica de linguagem específica para produzir consensos e hegemonia. Resgatamos o contexto da reforma na gestão pública e o cerne na gestão educacional, a fim de entender as delimitações da gestão presente na EPT diante da mundialização do capital.

A terceira seção, dedicou-se a refletir e compreender o artifício de construção da representação do professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo da reforma. Além disso, analisamos alguns documentos internacionais, “orientadores” de políticas educacionais, para verificarmos como os princípios neoliberais atingem a carreira docente, desde a sua seleção, passando pela avaliação e promoção.

Na quarta seção, buscamos trilhar pelos caminhos da profissionalização e gerenciamento docente, analisando documentos institucionais do IFMS-CB; procuramos compreender como se materializam as estratégias de controle do trabalho do professor, observando e analisando as inter-relações entre as políticas nacional e internacional. Analisamos como estão estruturadas as políticas de incentivo à formação e capacitação docente, as condições de trabalho e organização do tempo e espaço do professor no campus CB. Também, buscamos identificar os sentidos e intencionalidades que estão presentes na defesa do discurso do ‘professor profissional’ e verificamos as implicações do uso das competências para fiscalizar e controlar o trabalho docente.

A quinta e última seção traz as considerações finais deste árduo trabalho, e, embora carregue nas palavras este princípio de término, é nela que conseguimos (ou tentamos) sintetizar todas as informações, ideias e sentidos apreendidos nas falas dos sujeitos e compreender as diversas determinações e mediações das políticas educacionais. Apreendemos a dinamicidade das relações sociais, refletimos sobre as relações de dominação e também, sobre as diversas possibilidades de resistência, enfrentamento e luta.

2 RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Por quanto tempo estes países permanecerão fora da esfera de influência do neoliberalismo? Tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. (PERRY ANDERSON, 1995, p. 12).

Analisar um objeto ou um problema de pesquisa na esfera da política educacional local, dadas as influências das políticas nacional e internacional, demanda apreender as nuances contraditórias que envolvem os contextos econômico, histórico e social. Não obstante, requer, principalmente, agir na defesa de ações humanas crítico-filosóficas para possíveis mudanças concretas na realidade. Isso é possível, porque o homem é um ser social e a “vida social é essencialmente prática” (MARX e ENGELS, 2007, p. 37).

Esta seção será constituída por discussões teóricas em torno de subtemas: Ideologia, Linguagem, Consenso e Hegemonia na Educação; Internacionalização das Políticas Educacionais; Reforma da Gestão Pública e o Cerne na Gestão Educacional; Educação Profissional e Tecnológica no Contexto da Mundialização do Capital. Buscamos desvendar o processo de profissionalização docente materializado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul e sua consonância com a agenda globalmente estruturada para a educação. É no contexto das políticas neoliberais, que as atuais presunções do Estado para a educação precisam ser compreendidas e analisadas; neste caso, um contexto guiado por orientações econômicas (MARIN e PENNA, 2012).

Desde a década de 1990, embasado pela justificativa de tornar o Estado mais eficiente e mais flexível (SOUSA e BERALDO, 2009), o Brasil vem sendo arena de expressivas modificações nos cenários político e econômico, na pretensão de inserir o país na dinâmica da globalização. Segundo Zanardini (2003, p. 2), “a partir da lógica de que o investimento no setor educacional é fundamental para a reprodução e acumulação de capital, procede-se o deslocamento deste setor, da esfera pedagógica, para a esfera do mundo dos negócios”.

Os embates teóricos direcionados para as políticas públicas educacionais brasileiras, a partir dos anos 90, suscitaram significativas discussões entre os agentes que tinham interesse em analisar o sistema educacional em sua totalidade. Contudo, Lima (2011) faz um alerta sobre a expansão dos interessados pelo estudo do fenômeno social, educação:

[...] parece-nos que tal objeto não foi, nas últimas décadas, exclusivamente debatido por educadores. É no âmbito da reforma do Estado capitalista, no contexto do ajuste estrutural da economia mundializada, que a educação passa a ser assunto de empresários, reascendendo, assim, o debate acerca do valor econômico dela. (LIMA, 2011, p. 19).

Logo, a política pública educacional brasileira, aliada às agências internacionais, faz a renovação da centralidade na educação, no início do século XXI, porém permanece adequando-se às virtudes do mercado. A educação passou a ser utilizada estrategicamente para construção de consensos e a ser vista como elemento fundamental, formado e formador da ação hegemônica do capital global.

2.1 Ideologia, Linguagem, Consenso e Hegemonia na Educação

A partir dos anos 1990, o papel da educação formal em produzir consenso tornou-se mais intenso, uma vez que este é imprescindível para manutenção da hegemonia⁷ burguesa. O sistema educacional passou a ser moldado com políticas de ações afirmativas, disfarçado sob parâmetro de uma nova educação e concebido como estratégia para viabilizar as novas conformações do projeto denominado por Neves (2005) como neoliberalismo de Terceira Via.

Desde o final dos anos 1990, a Terceira Via vem sendo o principal discurso político-ideológico a referendar a práxis hegemônica das elites dominantes e dirigentes do capitalismo global. Trata-se de um renovado discurso que flexibiliza alguns dos dogmas do neoliberalismo predominante até então, o que nos permite chamá-lo de “neoliberalismo de Terceira Via”. (GROPPO e MARTINS, 2008, p. 216).

A ideologia⁸ desta aparência renovada do neoliberalismo consolidou a nova pedagogia da hegemonia e uma das estratégias básicas do projeto de Terceira Via para a educação é utilizar a instituição escolar como ambiente de difusão dos princípios neoliberais, de maneira que desempenhe com o máximo de eficácia seu papel de reprodutora da ideologia dominante. Para Gramsci (1978, p.16), a ideologia constitui “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vidas individuais e coletivas”.

⁷ “(...) A reflexão sobre hegemonia, que articula força e consenso, é precisamente uma reflexão sobre o Estado, isto é, sobre como o equilíbrio instável das relações de forças sociais se estabelece entre os diversos grupos na sociedade civil em disputa pela direção do aparelho estatal” (BIANCHI e ALIAGA, 2011, p. 29).

⁸ Ideologia certamente diz respeito à consciência, mas deixa de ser do reino da ilusão, do erro, da mistificação, para converter-se no terreno próprio da dominação. (MONTES, 1977, p. 24). Para Gramsci, as ideologias não são “aparência” ou “falsa consciência”, mas constituem um terreno contraditório, no qual os conflitos sociais tanto podem ser ocultados quanto esclarecidos. (DORE, 2006, p. 336)

O sentido de ideologia se esquivava “das atribuições de verdade e falsidade para, uma vez ancorada no processo de produção, entrar na esfera das relações de poder” (PAOLI, 1980, p. 37). Dessa maneira, a ideologia representa um conjunto de ideias, valores, representações e normas que dão norte às ações humanas e possui um papel social, político e cultural fundamental.

Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade “psicológica”: elas organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam. (GRAMSCI, 1978, p.63).

Nesta perspectiva, de organização das massas humanas, a apreensão do conceito de hegemonia é fundamental para as reflexões que envolvem o desenvolvimento da sociedade capitalista e sua predominante ação. Gramsci (2002) difunde que a ascendência de um grupo social se traduz de duas maneiras: mediante o domínio e como direção intelectual e moral. Em outras palavras, um grupo sobressai na sociedade por meio da coerção, comando da força, ou do consenso, através da vigência de uma dominação ideológica. Os grupos que mantêm sua dominação sobre outros de forma consensual, os faz aceitando que os grupos subordinados, se organizem, se expressem e exponham suas concepções sociopolíticas, ou seja, o grupo detentor do poder agrega as mais diversas manifestações da sociedade ao seu projeto global, a fim de obter o consenso para o controle social. A hegemonia, portanto, se institui como “capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim, marcado por profundas contradições de classe” (GRUPPI, 1980, p. 70).

O embasamento teórico e prático para justificar e manter este domínio da classe hegemônica dirigente emana do Estado (GRAMSCI, 1977). Por sua vez, a sociedade civil constitui o componente essencial da hegemonia. Sobre isso, Gramsci afirma que:

Podemos fixar dois grandes planos superestruturais: o que podemos chamar ‘sociedade civil’, isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente chamados ‘privados’, e o da sociedade política ou Estado, que correspondem, respectivamente, à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade e à de ‘domínio direto’ ou de comando que se exprime no Estado e no Governo ‘jurídico’. (GRAMSCI, 1977, p. 1518 – 1519, grifos do autor).

Desse modo, a sociedade civil representa “o cenário legítimo da confrontação de aspirações, desejos, objetivos, imagens, crenças e projetos que expressam a diversidade constituinte do social” (ACANDA, 2006, p. 181).

[...] não é o Estado em sentido estrito (ou seja, o mundo do governo, da administração pública ou do poder), mas a sociedade civil, quer dizer, a malha de aparelhos e de associações com as quais os interesses sociais organizam-se e buscam afirmar-se perante os demais, diante do Estado e como Estado. (NOGUEIRA, 2011, p. 251).

Neste sentido, o processo hegemônico é firmado mediante uso de órgãos da sociedade civil ou aparelhos privados de hegemonia como sindicatos, associações, igreja, escola, meios de comunicação, partidos, empresas, os quais sustentam no poder a classe dirigente pela disseminação de seus pensamentos e concepções que se tornam consensuais e, por sua vez, dominantes. Essas organizações, segundo Da Silva (2011, p. 31 – 32) constituem

O lugar onde se disputa o controle ou a imposição dos interesses particulares de um grupo sobre toda a sociedade. Essa imposição, contudo, não se daria pelo uso puro da repressão, ao contrário, ela se impõe por meio da utilização estratégica, desses aparelhos privados para a divulgação de uma visão de mundo que corresponda a forma de dominação burguesa.

Sob esta perspectiva, a condução de uma classe por meio do consenso sugere, segundo Lima (2011, p. 193), “uma sociedade ‘ocidentalizada’, com alto grau de socialização da política, cujo exercício não pode ser mais reduzido a apenas um Estado coercitivo”. Esta sociedade indicada por Lima (2011, p. 193) e chamada por Gramsci (2002, p. 244) de Estado democrático contemporâneo (em sentido amplo), é definida como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção”. Assim, a sociedade civil na ótica gramsciana

[...] engloba as ideologias que circulam pelo real histórico buscando fixar a sua potência, isto é, firmar a sua capacidade de condensar e expressar concepções de mundo com vistas à sua realização histórica. Assim concebida, a sociedade civil se credencia como espaço de hegemonia. (MORAES, 2010, p. 58).

Contudo, é extremamente válido salientar que os vários e distintos grupos que compõem a sociedade civil, e que por ensejo se organizam em aparelhos privados de hegemonia para obterem o consenso, podem, conforme poder de defesa de seus projetos e interesses, se constituir como grupos contra-hegemônicos. Portanto, a condição de hegemonia de uma determinada classe sofre também resistência de outras, como apontado por Neves (2005, p. 27) quando expõe que os aparelhos privados de hegemonia, segundo a percepção gramsciana, não são apenas ferramentas de reprodução, eles podem “conforme a conjuntura histórica, responder contraditoriamente a determinadas demandas e orientações, abrindo espaço para a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia”.

Não é difícil compreender, portanto, o quão importante é a tomada de consciência política que aponta para caminhos contra-hegemônicos, que são reais e persistentes, a exemplo dos movimentos populares que historicamente lutaram pela defesa de projetos sociais distintos dos defendidos pela classe dirigente. Corroborando com as palavras de Williams (1979, p. 116):

A realidade de qualquer hegemonia, no sentido político e cultural ampliado, é de que, embora por definição seja sempre dominante, jamais será total ou exclusiva. A qualquer momento, formas de política e cultura alternativas, ou diretamente opostas, existem como elementos significativos na sociedade. (...) A ênfase política e cultural alternativa, e as muitas formas de oposição e luta, são importantes não só em si mesmas, mas como características indicativas daquilo que o processo hegemônico procurou controlar, na prática.

Assim, um aspecto relevante para se destacar é a maneira como Gramsci renova e expande a concepção de hegemonia.

O conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer. (GRUPPI, 1980, p. 3).

Logo, a ideia de hegemonia só ganha sentido se for compreendida de maneira dialética, uma vez que não se trata de um sistema formal fechado, nem absolutamente homogêneo e articulado (GRAMSCI, 1978), “pelo contrário, é um processo que expressa a consciência e os valores organizados praticamente por significados específicos e dominantes, num processo social vivido de maneira contraditória, incompleta e, muitas vezes, difusa” (ZIENTARSKI, OLIVEIRA e PEREIRA, 2010, p. 2). É nesta acepção que, alcançar o processo hegemônico denota:

Articular o social e o institucional, a legalidade e a contestação, a ordem e a liberdade, o exercício do governo e a oposição ao sistema, a deliberação e a decisão, os interesses, os desejos e os projetos. (NOGUEIRA, 2011, p. 248).

Todos os apontamentos acima, portanto, conduzem ao entendimento de que o exercício da hegemonia se dá numa relação pedagógica que procura subordinar, em termos morais e intelectuais, grupos sociais por meio do convencimento e da educação (GRAMSCI, 1999). A pedagogia da hegemonia, articulada aos ideais neoliberais, expõe duas características principais que interferem diretamente no processo educacional: a defesa do mercado como instância de sociabilidade e a repolitização da sociedade civil. Sobre este

aspecto, Neves (2005) aponta que a sociedade civil ao politizar-se conduz os múltiplos sujeitos políticos coletivos a se organizarem progressivamente em aparelhos privados de hegemonia civil com finalidade de conseguir do “conjunto da sociedade o consentimento passivo e/ou ativo para seus projetos antagônicos de sociabilidade, e a exigir do Estado a criação e/ou ampliação de direitos [...]” (NEVES, 2005, p. 23).

Zientarski, Oliveira e Pereira (2010, p. 2), em sintonia com a perspectiva gramsciana, expõe que:

A hegemonia da civilização burguesa se perpetua na sociedade através de atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção de mundo e seus valores relativos à sociedade, apresentada assim, em toda a sua plenitude, pois não atinge apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas, também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais.

Isso nos remete à compreensão de outra importante categoria gramsciana, a “repolitização da política”, que possui o intento de firmar e comprovar a legitimidade do projeto societário da classe dominante às mais numerosas e variadas camadas da sociedade. É com este objetivo que os aparelhos privados de hegemonia irão atuar de maneira cada vez mais eficaz (NEVES, 2005).

A conquista da hegemonia faz com que o Estado não seja visualizado somente enquanto instrumento do grupo dominante.

Ele penetra no interior da formulação dos interesses de cada grupo, tentando desarticular uma “visão de mundo” autônoma e orgânica a cada um dos grupos e classes sociais potencialmente adversários, e procura rearticulá-la sob a égide de uma “visão de mundo” proposta como universal. Neste sentido, a própria constituição do Estado implica a politização das chamadas instituições privadas (as que não são submetidas diretamente ao seu controle), dando um sentido político às suas práticas específicas. Esse sentido político significa tornar tais instituições instrumentos de dominação de uma classe [...]. (PAOLI, 1980, p. 35 – 36).

Sobre este processo de repolitização da sociedade civil, Neves (2005, p. 24) expõe que:

Propiciou à burguesia um novo conteúdo e uma nova forma às suas estratégias de dominação, transformando-a, simultaneamente, de modo mais equilibrado, em classe dominante e classe dirigente. Com a conquista dos aparelhos privados de hegemonia de tipo tradicional, a criação de novos aparelhos ou o controle e a refuncionalização de espaços difusores de ideias das classes dominadas, essa burguesia vem conseguindo, historicamente, traduzir seu domínio econômico-político em direção de toda uma vida social.

É neste contexto que a escola, na perspectiva neoliberal contemporânea, é funcionalista e serve como um dos mais eficientes aparelhos privados de hegemonia; serve como instrumento do Estado para contemplar objetivos preconizados pelas instâncias políticas dominantes e estas, forte e incisivamente influenciadas por interesses econômicos. Como apontam Lima e Martins (2005), no neoliberalismo a educação ingressa no mercado capitalista para funcionar a sua semelhança.

Portanto, para analisar a política educacional brasileira é preciso lançar um olhar dialético considerando suas múltiplas determinações, ou seja, implica apreender os condicionantes históricos, econômicos, políticos e culturais que envolvem a política educacional no Brasil, no intuito de superar a visão imediatista dos acontecimentos e ações.

Segundo Neves (2005), a escola contribui diretamente na formação daqueles que irão desempenhar na sociedade o papel de intelectuais orgânicos⁹ em sentido estrito e que na sociedade capitalista, visa formar “um intelectual urbano de um novo tipo”, em sentido amplo e estrito¹⁰, que

Apresenta como características principais o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de explorações e de dominação burguesas, enquanto possibilidades históricas concretas. (NEVES, 2005, p. 29).

Não obstante, o intelectual orgânico, segundo a concepção gramsciana, é formado pela classe na qual se desenvolve, ou seja, pela burguesia ou pelo proletariado, assim como pode existir o “intelectual tradicional conservador e o intelectual tradicional revolucionário” (COUTINHO, 1990, p. 37). Nas próprias palavras de Gramsci (2002, p. 64), “não existe uma classe independente de intelectuais, mas todo grupo social tem uma própria camada de intelectuais ou tende a formar uma para si”.

Dessa maneira, a escola constitui-se como espaço e como instrumento estratégico de formação de intelectuais, quer para conservar, quer para transformar as relações sociais vigentes. E é no bojo das influências neoliberais que a instituição escolar assume um papel instrumental hegemônico de propagação dos interesses da classe dominante e, de forma

⁹ Os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. É também, nesse contexto, que define os intelectuais ‘tradicionais’ como sendo os intelectuais vinculados aos grupos sociais dominantes nos contextos socioeconômicos específicos do desenvolvimento histórico” (DURIGUETTO, 2014, p. 282).

¹⁰ Para Gramsci, todos os homens são intelectuais (sentido amplo), porém nem todos exercem no meio social a função de intelectuais orgânicos (sentido estrito). “Por intelectuais deve-se entender [...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo [...]” (GRAMSCI, 2002, p. 93).

concomitante, pode limitar o desenvolvimento de lutas contra-hegemônicas, em decorrência da formação para o consenso¹¹.

Nogueira (2011, p. 249) realiza uma análise sobre o processo de conquista de consensos apontando que:

Se um grupo ou uma classe deseja, portanto, elevar-se à condição de artífice de uma nova sociedade, não lhe é suficiente controlar a produção econômica ou “estatizar” o mercado. Precisa alcançar condições de governar no tempo, no longo prazo, o que significa ganhar estabilidade e sustentação social. Ele precisa, em suma, ser capaz de dirigir política e culturalmente as diferentes forças sociais que se opõem [...] ao capitalismo e que estão dispostas a mobilizar-se para defender um programa e um governo efetivamente transformador.

O mesmo autor, ainda faz um alerta para os projetos e grupos contra-hegemônicos.

Qualquer operação reformadora anticapitalista tende a despertar resistências poderosas, que não podem ser contidas apenas pelo uso intensivo da força. [...] O ator hegemônico qualifica-se pela capacidade que tem de converter questões específicas em questões gerais, promovendo a subsunção dos interesses imediatos aos interesses futuros. (NOGUEIRA, 2011, p. 249 – 251).

Aprofundando esta questão do movimento contra-hegemônico, Said (2009, p. 87 – 88) pontua que a conquista da hegemonia por um grupo perpassa pela transformação, ou seja, requer a “construção de uma nova sociedade, de uma nova organização política e, também, de uma nova orientação ideológica e cultural”. Esta necessária reforma intelectual e moral, para Gramsci, está diretamente vinculada à transformação material da economia. Um tipo de reforma não se separa do outro, contudo, Said (2009) aponta a ênfase que Gramsci sinaliza em defesa da elevação das massas no plano intelectual, imprescindível à tomada de consciência política. Para a efetivação desta conscientização política, segundo Gramsci, é indispensável constituir novas maneiras de pensar, bem como, elaborar “uma concepção de mundo crítica e coerente, necessária para suplantar o senso comum e tornar as classes subalternas capazes de produzir uma contra-hegemonia” (SIMIONATTO, 2009, p. 43).

No que diz respeito ao senso comum¹², referido acima, este desempenha um papel importante tanto no processo de conservação da hegemonia pela classe dominante, como

¹¹ “Os intelectuais orgânicos do proletariado, via escola sob a direção burguesa, realizam a ultrapassagem da técnica-trabalho à técnica-ciência, mas não conseguem construir uma concepção humanista histórica, sem a qual permanecem especialistas e não se tornam dirigentes de sua classe” (NEVES, 2005, p. 29).

¹² Gramsci considera o senso comum um complexo de materialismo, dogmatismo e incoerência. O *materialismo* é o produto imediato da sensação bruta, percepção apenas das aparências dos fatos; é dogmático enquanto é ávido de certezas preempatórias, tendo a lógica formal como sua expressão; é *Incoerente* enquanto se assenta

também na conquista hegemônica pela classe subordinada, uma vez que a materialização da hegemonia no vigente contexto histórico-social advém de forma consensual dos distintos grupos na sociedade, por direção intelectual e moral.

O perigo do senso comum é, pois, possibilitar a continuidade de uma consciência acrítica de passividade, útil ao saber da classe dominante e a sua hegemonia. [...] Em termos normais, quando os valores fundamentais da sociedade não estão sendo questionados, o senso comum desempenha o papel de um imperativo categórico, ajudando o homem massa a responder, na prática, mesmo com respostas contraditórias, às questões cotidianas. Em tempo, porém, de crise da hegemonia, o senso comum é também o ponto de partida para uma conscientização da massa, capaz de romper com a ideologia dominante e explicitar uma reflexão sobre a realidade. (LEITE e SCHLESENER, 2007, p. 3836?).

Isso nos remete à compreensão da dialética existente entre o senso comum e a verdade (COUTINHO, 2011). Esta relação é enfatizada por Gramsci quando expõe que:

Todo estrato social tem seu 'senso comum' e seu 'bom senso', que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Toda corrente filosófica deixa uma sedimentação de 'senso comum'; é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e opiniões filosóficas que penetram no costume. (GRAMSCI, 2000, p. 209, grifos do autor).

Outro aspecto que merece ser enfatizado neste trabalho diz respeito à produção do senso comum pela classe dominante. O senso comum, defendido e difundido pelas classes dominantes, “atua como força ideológica, desmobilizadora das iniciativas críticas advindas das camadas subalternizadas” (SIMIONATTO, 2009, p. 43).

Quando se fala de propagação do senso comum, seja pela classe dominante ou dominada, a linguagem aparece como ferramenta primordial. “O campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (GASPAR e ROMÃO, 2008, p. 94).

Desse modo, a comunicação, escrita ou falada, constitui artifício relevante para a conquista e conservação da hegemonia, uma vez que quanto mais intensa a repetição de conceitos específicos pelos sujeitos sociais, maior a capacidade de aceitação e propagação pelos demais. Esta importância da linguagem e comunicação foi bem relatada por Giannotti (2014) ao fazer uma retrospectiva ao século XIX, como período marcado pela implantação e

em uma mente infantil, constante através da história (incoerência sub-histórica) e na mentalidade de determinada civilização (incoerência histórica)”. (MARI e GRADE, 2012).

consolidação do capitalismo, bem como, entre outras coisas, caracterizado pelo surgimento das gráficas e jornais.

O objetivo que um burguês dono de uma ou mais fábricas, ou de um grupo deles, tinha ao fundar um jornal, era bem outro além de informar. Era formar. Formar as cabeças, moldá-las. Como se diria hoje, ganhar ‘corações e mentes’ do povo, dos seus compadres, da massa, dos exércitos, ou da burocracia estatal. Enfim, da base da sociedade, que os donos dos jornais que estavam nascendo queriam que a aceitasse como natural, boa, justa, sobretudo imutável. O século XIX, século do capitalismo industrial, precisava se legitimar, ter o apoio da sociedade. Precisava do ‘consenso’, como Gramsci teorizará no século XX. (GIANNOTTI, 2014, p. 12, grifos do autor).

Foi dessa maneira que o jornal, como veículo de comunicação do XIX, despontou com seu papel fundamental para difusão das ideias burguesas. Ainda hoje, a comunicação permanece como ponto fundamental para consolidação da hegemonia de classe, e evidentemente, marcada pelo avanço tecnológico e pela abrangência, abundância e eficiência dos aparelhos privados de hegemonia. Não obstante, é necessário destacar que “os sentidos das palavras entram em disputas dentro de lutas mais amplas”, pois “as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 105).

A justificativa para a disseminação de novos paradigmas e conceitos pelos OM incide na suposta garantia de eficácia às políticas educacionais, e, entre as temáticas mais recorrentes, destacam-se:

[...] adaptação à globalização econômica, benefícios das TIC na educação, descentralização, privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, qualidade da educação, gestão, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente, responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos. (AKKARI, 2011, p.18).

Portanto, a partir das reformas educacionais advindas do neoliberalismo e subsidiadas pelos Organismos Multilaterais, o Estado passou a estimular as iniciativas privadas de prestação de serviços e de novos formatos de organização social, objetivando a **coesão social**, o **empreendedorismo** e o **voluntariado**. Deu-se início ao incentivo para formação de novas subjetividades, intencionando conduzir os indivíduos a assumirem responsabilidades coletivas.

Na configuração das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o estímulo às ações que visam o desenvolvimento do empreendedorismo e da inovação tecnológica está presente nos textos oficiais. O IFMS faz menção a estas temáticas no seu

Estatuto¹³ e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)¹⁴. No Art. 3º do Capítulo II do Estatuto, constituem princípios norteadores da atuação do IFMS:

I - Valorização da formação integral do ser humano e de lideranças, estimulando a promoção social e a formação de cidadãos com espírito crítico e *empreendedor*; [...] III - *eficácia nas respostas de formação profissional*, difusão do conhecimento científico tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; [...] XII - *organização dinâmica e flexível*, com enfoque interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional, sem abdicar dos aprofundamentos científicos e tecnológicos; [...]. (BRASIL, 2009, p. 3 – 4, grifos nossos).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018) é, assim, uma ferramenta de gestão para alinhamento das metas e estratégias, afim de garantir o cumprimento da missão do IFMS (BRASIL, 2014). Nele, encontram-se delineadas as finalidades e características do IFMS, também apresentados no Art. 4º do seu Estatuto. Das doze finalidades apontadas no documento, destacamos três, as quais fazem menção ao desenvolvimento científico, tecnológico e do espírito empreendedor:

[...] II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; [...] V - orientar a oferta formativa em benefício da consolidação e *fortalecimento dos arranjos produtivos*, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul; [...] VIII - *constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular*, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação; [...] XI - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o *empreendedorismo*, o *cooperativismo* e o desenvolvimento científico e tecnológico; [...]. (BRASIL, 2009, p. 4 – 5, grifos nossos).

Ainda que aponte para a formação crítica, observa-se a preocupação mais manifesta com o desenvolvimento produtivo e a formação empreendedora, revelando importante contradição entre a formação crítica e subsumida ao capital e suas demandas, elemento este bastante defendido pelos OM. O ideário que permeia o empreendedorismo é responsabilizar o indivíduo pelas suas escolhas, oportunidades e decisões, e, conseqüentemente culpabilizá-lo

¹³ O Estatuto do IFMS constitui um dos Instrumentos Normativos que rege a instituição. Além dos Instrumentos Normativos (Estatuto; Regimento Geral, Resoluções do Conselho Superior, Atos da Reitoria e Regulamentos específicos dos Campi), o IFMS é orientado por Atos Normativos e pela Legislação Federal. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2012/08/ESTATUTO-DO-IFMS.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

¹⁴ PDI 2014-2018: O Plano de Desenvolvimento Institucional é o documento que estabelece os objetivos e as metas do IFMS pelo período de cinco anos, considerando a Missão, a Visão e os Valores da instituição. Para construção do PDI foram consideradas as diretrizes enviadas pela Setec/MEC e sua estrutura organizada com base no Art. 16 do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Disponível em: http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/pdi_ifms_2014_2018_2edicao.pdf. Acesso em: abr. 2016.

pelos seus fracassos, retirando a responsabilidade do Estado pela oferta de serviços sociais essenciais.

Em relação a esta desenfreada influência dos preceitos dos OM na política educacional brasileira, Libâneo (2012, p. 3 – 4) faz um importante alerta sobre os projetos, temas e conceitos que são incorporados pela escola e que raras vezes são submetidos por um

Crivo crítico em relação a influências ou pressões de organismos internacionais e, muito menos, remetem às implicações propriamente pedagógico-didáticas no interior da escola. Aparentemente são temas postos num contexto de uma visão sócio-política, porém, desvinculados de uma visão pedagógica.

Nas palavras de Lima (2011, p.19), “instituições, estranhas à educação, têm sido extremamente diretivas”. O autor faz referência às instituições internacionais (os OM), que através de projetos e programas direcionados aos países periféricos:

Analisa a direção ideológica ao processo de globalização da economia no que diz respeito à implementação de políticas de compromisso do Estado. Tais orientações se constituem em estratégias que procuram ocultar suas consequências sociais inevitáveis, como em relação a planos de ajuste econômico necessários para a sustentação do sistema, o que acarreta rumos econômicos (mercadológicos) à educação. (LIMA, 2011, p. 19).

A intensa propagação de documentos nacionais e internacionais, a partir da reforma dos Estados em boa parte do mundo, particularmente na América Latina, fizeram muitos estudiosos se dedicarem a eles, no intento de analisar a escrita explícita e implícita (subentendida) dos textos políticos. As palavras são carregadas de intencionalidades e, portanto, extremamente relevantes para a “hegemonia discursiva” (JAMESON, 1997). Sobre o caráter intencional das palavras nos discursos políticos, Chesnai (1996) reforça que as palavras e termos não são neutros e

[...] invadiram o discurso econômico e político cotidiano, com tanto maior facilidade pelo fato de serem termos cheios de conotações (e por isso utilizados, de forma consciente, para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos) e, ao mesmo tempo vagos. Como observaram R. Barnet e J. Cavanagh, são termos que teriam agradado à Rainha de Copas de *Alice no país das maravilhas*, pois cada qual pode empregá-los exatamente no sentido que lhe for conveniente, dar-lhes o conteúdo ideológico que quiser”. (CHESNAI, 1996, p. 24, grifos do autor).

O papel ardiloso que a linguagem assumiu para a disseminação dos princípios neoliberais da reforma educacional e para a produção do consenso, é confirmado por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) quando expõe que:

A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. (Grifos dos autores).

No processo de produção dos textos que conduzem as políticas educacionais (como vimos em trecho do PDI do IFMS, quando apontam para termos como formação para o desenvolvimento econômico ou formação para o empreendedorismo), os mesmos são articulados e produzidos com uma linguagem específica, de interesse público e, por isso, apresentam grande aceitação, representando importante arma para a consolidação da hegemonia burguesa. Constituem os discursos concretizados pela linguística, revelando os jogos de poder e interesses dos grupos envolvidos em formular a política a ser posta em termos práticos. Para Bowe, Ball e Gold (1992), os textos políticos resultam de acordos e disputas, uma vez que os grupos atuantes no âmbito da produção de textos competem para deter o controle das representações políticas.

Neste sentido, se faz necessário perceber as contradições, os equívocos e as supressões nos textos com direcionamento político, uma vez que esta percepção pode oportunizar o debate e a contestação no processo de elaboração dos textos e no momento da implementação da política. Adotar textos e documentos como unidades de análise “permite ter acesso ao discurso para compreender a política” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 439).

2.2 Internacionalização das Políticas Educacionais

As considerações levantadas até aqui sobre ideologia, linguagem, consenso e hegemonia na educação, nos conduzirá a uma compreensão mais ampla do processo de internacionalização das políticas educacionais, uma vez que ao discorrer sobre hegemonia na sociedade moderna, fala-se frequentemente sobre capitalismo, neoliberalismo, globalização e organismos multilaterais.

A internacionalização das políticas educacionais é definida como:

Um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países. (LIBÂNEO, 2012, p. 3).

Este processo de internacionalização das políticas apresenta relação direta com a pedagogia da hegemonia, discutida no subtítulo anterior, uma vez que age em defesa e

permanência do modelo capitalista na sociedade, sendo gerenciada pela classe dirigente que se utiliza de estratégias para atuar nos mais diversos âmbitos sociais e com alcance mundial.

Existe um entendimento entre os estudiosos de que as reformas propostas e administradas pelos OM “promovem redefinição do papel do Estado nas políticas públicas, induz políticas de reajuste reduzindo-as ao critério econômico, regula e monitora essas políticas” (LIBÂNEO, 2012, p. 3). A justificativa das agências internacionais para a implantação de tais reformas nos países periféricos fundamenta-se na “hipotética” necessidade de entrada destes países na era da globalização.

Em outras palavras, a lógica dominante era que havia uma série de mudanças que estavam se dando em “nível global” (a globalização, a era da informação, as economias do conhecimento) e que, dado que os Estados nacionais latino-americanos não estavam em condições de controlá-las, as políticas educativas deveriam reformar os sistemas educativos construídos para as sociedades do final do século XIX e princípio do século XX, para adaptá-los às novas condições sociais. (BEECH, 2009, p. 35 – 36).

Um marco histórico para a internacionalização das políticas educacionais foi a Conferência de Jomtien/Tailândia - 1990. Este encontro proporcionou um desencadeamento de discussões a respeito da realidade educacional dos 155 países participantes da conferência mediante representação de seus governos. A UNESCO, o UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância¹⁵, o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento¹⁶ e o BM, foram os patrocinadores e financiadores deste evento (OLIVEIRA, 1997).

O pensamento neoliberal, a partir dos anos 1990, passou a exercer forte e incisiva influência na constituição das políticas públicas. E a educação brasileira, inserida neste contexto de mudanças econômicas, passou a lidar com reformas e com acordos com OM. Os acordos internacionais passaram a determinar os preceitos e regulamentos que estão encaminhando toda organização da política educacional do país, assim como seus modos de

¹⁵ O Fundo das Nações Unidas para a Infância está presente no Brasil desde 1950, liderando e apoiando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País, como as grandes campanhas de imunização e aleitamento, a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o movimento pelo acesso universal à educação, os programas de combate ao trabalho infantil, as ações por uma vida melhor para crianças e adolescentes no Semiárido brasileiro. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9377.htm. Acesso em: out. 2015.

¹⁶ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento executa diversos projetos em diferentes áreas. Nele, o PNUD oferece aos parceiros apoio técnico, operacional e gerencial, por meio de acesso a metodologias, conhecimentos, consultoria especializada e ampla rede de cooperação técnico internacional. Com objetivo de contribuir para o desenvolvimento humano, o combate à pobreza e o crescimento do país nas áreas prioritárias (...), os projetos são realizados em parceria com o Governo Brasileiro, instituições financeiras internacionais, setor privado e sociedade civil. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/>. Acesso em: out. 2015.

execução e formação para o consenso. A política educacional¹⁷ constitui um dos mecanismos necessários à formação de indivíduos em um modelo social determinado, sendo assim, repleta de intenções (NUNES, 2005).

Ao falar sobre internacionalização das políticas educacionais, importa destacar o conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) proposto por Dale (2004). De acordo com Evangelista e Shiroma (2007), a apreensão deste conceito possibilita a discussão do posicionamento do Brasil frente às políticas internacionais vigentes, bem como a posição da América Latina e Caribe e a dos países hegemônicos.

A abordagem da AAGE é fundamentada por estudos atuais relacionados à política internacional, os quais apontam a economia capitalista mundial como a “mola propulsora” da globalização. Estes trabalhos recentes buscam posicionar os efeitos da globalização sobre a educação (DALE, 2004). O enfoque da AAGE estabelece a globalização como:

Um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio. (DALE, 2004, p. 436).

Assim, toda a política nacional é demarcada, gerida e adaptada, em maior ou menor escala, conforme interesses internacionais. Segundo Dale (2004, p. 441), é “através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais”.

Neste sentido, o tratamento dado à educação como mercadoria é exposto nos documentos dos OM, com destaque para o Banco Mundial (BM)¹⁸, para o Fundo Monetário Internacional (FMI), para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹⁹ e para a Organização Mundial do Comércio (OMC)²⁰.

¹⁷ Segundo Höfling (2001) e Vieira (2009), as políticas educacionais são constituintes das políticas públicas de um Estado. As políticas públicas são caracterizadas pela reflexão, elaboração e implantação de projetos do governo, voltados para setores específicos da sociedade, dentre eles a educação.

¹⁸ BM – O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/agencia/banco-mundial/>. Acesso em: set. 2015.

¹⁹ A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: set. 2015.

Dessa maneira, os organismos internacionais, citados acima, detêm grande influência no direcionamento das políticas educacionais dos países periféricos e, de antemão, é oportuno salientar que a maioria destas organizações são financeiras. Este caráter econômico provoca, de imediato, ou pelo menos deveria provocar, uma desconfiança sobre os verdadeiros interesses destas instituições pelo sistema educacional.

A UNESCO representa um dos agentes político que mais atua nas coordenadas da educação na América Latina. Entretanto, Frigotto (1996, p. 89) ressalta que:

O Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização.

No setor educacional, a UNESCO ampara os países membros para que consigam atingir as metas do documento Educação para Todos²¹ no intuito de promover o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades. Foi com base no discurso da necessidade em melhorar a qualidade educacional, por meio de indicadores de avaliação, que foram apresentados os planos que reivindicam a mobilização e responsabilização de diferentes setores sociais para sua efetivação (HADDAD, 2008).

Observa-se, nos documentos difundidos pelos OM, a defesa de uma educação que faça jus a dita “sociedade do conhecimento”²².

As sociedades do conhecimento oferecem ao mesmo tempo oportunidades importantes e riscos reais. Requerem mudanças fundamentais tanto nos hábitos de aprendizagem como de ensino, uma nova organização do conteúdo e das estruturas educacionais e uma nova apreciação das necessidades intelectuais, emocionais e sociais dos estudantes. Por sua vez, o mercado de trabalho requer que os indivíduos tenham cada vez mais habilidades, e, portanto, todas as sociedades enfrentam o desafio de melhorar o desempenho educacional. Neste contexto, a educação continuada é uma prioridade para todos. Baseada nos quatro pilares: aprender a aprender,

²⁰ A Organização Mundial do Comércio (OMC) é o foro multilateral responsável pela regulamentação do comércio internacional. Seus diversos órgãos se reúnem regularmente para monitorar a implementação dos acordos em vigor, bem como a execução da política comercial dos países membros, negociar o acesso de novos participantes e acompanhar as atividades relacionadas com o processo de solução de controvérsia. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/internacional/organizacao-mundial-do-comercio-omc>. Acesso em: set. 2015.

²¹ O documento elaborado pela Comissão Mundial de Educação para Todos, uma década depois da Declaração Mundial de Educação para Todos: Compromisso de Dakar (2000), visa reiterar os compromissos assumidos quando da realização da conferência, estabelecendo metas para os compromissos então assumidos.

²² Sociedade do conhecimento: “A sua polissemia permite o surgimento de sinônimos e termos correlatos como sociedade pós-industrial, pós-capitalista, terceira onda, sociedade em rede, sociedade da informação, economia do conhecimento, dentre outras, apresentando-se como um momento significativo das transformações sociais, culturais e políticas, ocorridas a partir do último quarto do século XX” (MARI, 2006, p. 18). Sugestão/indicação de leitura: RAMOS (2002); FRIGOTTO (2010a); GENTILI e SILVA (2015).

aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comunidade, proporciona oportunidades essenciais para desfrutar de uma cidadania plena na sociedade do conhecimento. (UNESCO.PREAL, 2002, p. 103, tradução nossa).

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²³, no documento *L'école de demain. Repenser l'enseignement. Des scénarios pour agir*, [A escola de amanhã. Repensando a educação. Cenários para a ação] (OCDE, 2006b, tradução nossa), expõe que a educação não vem seguindo as rápidas transformações na sociedade do conhecimento e que tal conjuntura necessita ser modificada.

A OCDE exerce influência sobre a educação brasileira através da publicação de documentos, da divulgação de relatórios de pesquisa e de aconselhamentos. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) fornece informações para o sistema UOE - Unesco/OCDE/Eurostat, que integram os indicadores internacionais produzidos pelos países da OCDE e são publicados anualmente no “*Education At a Glance*”²⁴. Por meio de comparativos com dados internacionais, avalia-se o sistema educacional de determinado país em relação aos outros, investigando assim, as deficiências e eficácias que, por vezes, não são percebidas dentro dos próprios países²⁵.

Assim, a defesa dos OM por uma educação justificada pela globalização constitui ponto estratégico para construção e disseminação de discursos ideológicos produzidos pelo capitalismo.

[...] a expressão “sociedade do conhecimento” é uma ideologia polissêmica utilizada para a sustentação das relações de poderes entre os países centrais e os periféricos e semiperiféricos e para o aprofundamento da produção de lucro e acumulação. [...] O Banco Mundial como intelectual coletivo realiza a mediação das forças globais produzindo e implementando ideias de consenso e coerção, por meio das políticas de ajustes fiscais necessários à condição de acumulação. A “sociedade do conhecimento” adquire nesse âmbito o seu sentido. (MARI, 2006, p. 23).

²³A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um organismo composto por 34 membros. No âmbito da Organização, os representantes efetuam o intercâmbio de informações e alinham políticas, com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros e parceiros. Em maio de 2007, o Conselho Ministerial da OCDE decidiu “fortalecer a cooperação da OCDE com o Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul” por meio do programa de *enhanced engagement*, tornando possível a adesão desses países à OCDE. Em 2012, esses cinco países passaram a ser considerados *key partners* (parceiros-chave) na Organização e em 3 de junho de 2015, o Brasil assinou um Acordo Marco de Cooperação com a OCDE. A OCDE, no intuito de apoiar o processo brasileiro de aproximação da entidade, vem intensificando a produção de dados e de estudos a respeito do Brasil, além de ter criado um espaço específico em seu site oficial para divulgar relatórios, notícias e estatísticas sobre o país. Disponível em: <http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/ocde>. Acesso em: set. 2015.

²⁴ “Um olhar na Educação” (tradução nossa).

²⁵ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financ_internacionais-ocde. Acesso em: mar. 2016.

As ideias da “sociedade do conhecimento” propagam a defesa de uma educação que seja “flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, único meio de os países periféricos obterem a abertura para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva ao mundo globalizado” (MALANCHEN, 2007, p. 125). A difusão destas expressões ideológicas pelos OM ocasiona a formação de novas linguagens e discursos que são propagados de maneira consensual tornando-os naturalizados e hegemônicos. Segundo Duarte (2004, p. 14), o papel ideológico da chamada ‘sociedade do conhecimento’ é “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a superação do capitalismo”.

Medeiros (2011, p. 85) reforça esta percepção apontando que:

Os ditames do capital, se apropriam dos discursos empreendidos ideologicamente para converter a educação num campo de disputa, onde individualidade e competitividade mascarada sob bases mercadológicas se configuram enquanto palavras de ordem do momento e se assumem enquanto “Educação para Todos” ou até mesmo “Todos pela educação”, consolidando os pressupostos de uma sociedade plural. (Destques no original).

A estratégia de “Educação para Todos”, implementada pela UNESCO com apoio do BM, retrata mais um mecanismo de conservação da hegemonia, na medida que possui um caráter de sociabilidade gerado pela expressão “Todos pela Educação”. Este artifício de consenso reforça os ditames da política neoliberal, uma vez que atribui à sociedade civil responsabilidade pelas políticas sociais de educação originalmente pertencentes ao Estado, ou seja, a sociedade civil passa a ser apresentada como um espaço de ajuda mútua, de solidariedade e de consolidação da cidadania²⁶.

A atuação do BM na educação brasileira teve início durante a década de 1970, por meio da cooperação técnica e financeira, porém as relações foram fortalecidas a partir da década de 1990 quando o Brasil optou pelo apoio e sustento das estratégias e orientação dos OM em função da inserção brasileira nos moldes neoliberais (DE TOMMASI, 2009). A gerência do BM se dá através da aplicabilidade de programas de ajuste estrutural, os quais

²⁶ Nesse ponto, é importante fazermos uma retomada a crítica que Marx atribuía à sociedade civil em seu tempo. Marx denunciava que a reivindicação da burguesia, por pertencer à sociedade civil, era uma estratégia para dividir seus interesses daqueles do Estado. A burguesia do período queria manifestar autonomia em relação ao Estado, como se esse fosse completamente neutro. Marx percebeu que esse conceito não auxiliava aos interessados em tecer uma análise crítica da relação entre burguesia e Estado, o que o conduziu à contestação do conceito de sociedade civil. Nessa nova fase do capitalismo, percebemos novamente a tentativa de se dividir sociedade civil da sociedade política, como se ambas não estivessem intimamente ligadas e relacionadas. Anos depois, Gramsci retomou o conceito de sociedade civil, articulando-o à sociedade política, passando a defender a ideia de Estado ampliado (sociedade civil mais sociedade política).

intervém diretamente na formulação, aplicação e controle de políticas sociais destes países. Gentili (2001, p. 29) ao se referir sobre o BM e a educação, expõe que estes organismos internacionais

[...] não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão levados a cabo em nossos países [...].

Tais acordos acabam “aprofundando os níveis preexistentes de desigualdade e exclusão social” (OLIVEIRA, 2001, p. 42). Assim, as reformas implementadas na educação constituem o principal viés na lógica neoliberal.

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar apoio à educação. (...). Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. (BANCO MUNDIAL, 1995).

O BM atua juntamente com o FMI no intuito de implementar e aprofundar políticas que beneficiem a reprodução do capital global. (HADDAD, 2008). Os OM cumprem, portanto, com bastante eficiência o domínio dos processos produtivos e de acumulação do capital.

O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de promover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (‘todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego’) para isso, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas. (LEHER, 1998, p. 20, grifos do autor).

Por sua vez, o setor de serviços representado pela OMC, trata a educação em seus documentos como um dos campos em que é possível a comercialização e ainda a destaca como uma das mais lucrativas. O objetivo da cooperação da OMC, juntamente com o FMI aos países periféricos, é a liberalização do comércio de bens e serviços e entre estes, a educação. A ligação predominante entre os OM são as condicionalidades entre estes órgãos, de maneira a manter em todas as ações, a mesma lógica de dominação e conservação da hegemonia do capital.

A partir do momento em que os bancos e outras instituições financeiras não se satisfazem mais com suas funções, importantes, mas subalternas, de intermediação financeira e criadora de crédito a serviço do investimento, *elas vão necessariamente abrir à transformação da esfera financeira em campo de valorização específico para operações de um novo tipo, suscetíveis de proporcionar mais-valia e lucros financeiros.* (CHESNAIS, 1996, p. 247, grifo do autor).

As influências das agências internacionais na política educacional brasileira são manifestas em vários projetos e programas implementados na escola, seguindo as recomendações e condições de tais órgãos, além de identificáveis em documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação (PNE)²⁷, com a ‘colaboração’ da UNESCO. Outros exemplos de projetos e programas são: o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE²⁸, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE -Escola)²⁹, o FUNDESCOLA³⁰, entre outros que muitas vezes são extensões dos programas citados. Todos eles possuem em sua estrutura pautas das políticas educativas neoliberais como: “ênfase na qualidade da educação, protagonismo do setor privado, a autonomia da escola e dos agentes, a avaliação e prestação de contas, a competência e a eficiência” (SAFORCADA e VASSILIADES, 2011, p. 288) e, uma vez analisados tais documentos, programas e projetos, de maneira minuciosa e crítica, para além do que está escrito, “logo se verá como foram impregnados da intencionalidade economicista e pragmática” (LIBÂNEO, 2012, p. 4).

Tratam-se, portanto, de novas orientações delimitadas à educação, à escola, à comunidade e ao corpo docente, visando à produtividade, qualidade e competitividade, as quais constituem sinais da economia de mercado global. A defesa impetuosa da eficácia escolar e da “qualidade na educação”, medidas por resultados quantitativos, constituem táticas

²⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos. Ela estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. A partir do momento em que o PNE começa a valer, todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele.

²⁸ PDE – o Plano de Desenvolvimento da Educação foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. O PDE prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira. As ações devem ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios.

²⁹ PDE Escola – É um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte de seu planejamento.

³⁰ FUNDESCOLA – É um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

vigentes dos dirigentes econômicos para a gestão da educação e controle dos professores. Frigotto (2010b, p. 58 – 59) assinala que:

Os organismos internacionais (FMI, BID, BIRD, UNESCO, OIT, UNICEF, USAID), organismos regionais (CEPAL, CINTERFOR, OREALC), técnicos dos Ministérios da Educação e de instituições ligadas à formação técnica, empresários e mesmo pesquisadores [...] a partir de década de 1960, passam a obedecer o receituário do economicismo e tecnicismo veiculados pela teoria do capital humano [...]. Porém, nos anos 1980, surgem com novos conceitos e categorias, que, aparentemente, não apenas superam aquelas perspectivas, como lhe são opostas. Trata-se, na verdade de uma metamorfose de conceito sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram.

Os conceitos e categorias mencionados pelo autor são os que já foram elencados neste trabalho ao falar da produção de hegemonia, via linguagem específica para o consenso, que no campo econômico são:

Flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade. (FRIGOTTO, 2010b, p. 59).

O Banco Mundial (BM) indicou a educação como instrumento para o crescimento econômico, combate à pobreza e para alcance de um espaço político firme. O processo educativo, portanto, foi visto como componente essencial ao cenário produtivo, em virtude da formação do ‘capital humano’. A “Teoria do Capital Humano”, segundo Frigotto (2000a), surge da relação atribuída à educação-empregabilidade, constituindo hábil instrumento para a sobrevivência do Capital e manutenção da sua hegemonia. Para o autor,

O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho, portanto, de maior produtividade. (FRIGOTTO, 2000a, p. 92).

A ‘teoria do capital humano’, entre os anos 80 e 90, sofreu modificações, em função do fenômeno da globalização e dos novos padrões de produção e organização do trabalho. A instituição escolar assumiu a função de ‘educar para o desemprego’; seu papel foi transformado de ‘econômico integrador’ para ‘econômico de inserção’ (GENTILI, 1998).

A mercantilização da educação, processo de influência e ação do contexto econômico, político e ideológico sobre a educação (SERAFIM, 2011), converte a escola em fornecedora

de mão-de-obra adequada à economia globalizada. É neste contexto, que a lógica das competências penetra no âmbito escolar e contribui para o desenvolvimento de novos perfis de trabalhadores (inclui-se aqui, o professor) condizentes com o sistema vigente e com as transformações no processo produtivo. Para Araújo (2001) a compreensão do termo ‘competências’ encontra-se relacionado à habilidade de fazer algo; em contexto atual, essa capacidade tem conduzido a coordenação de processos de validação das aptidões e dos conhecimentos em virtude da eficiência de execução de uma atividade. A concepção da educação fundamentada pelas competências será tratada com maior fundamentação na terceira seção deste estudo.

Portanto, o movimento de internacionalização das políticas na educação “é um fato concreto do mundo contemporâneo, expressão da dinâmica da realidade econômica, política e cultural (LIBÂNEO, 2012, p. 13). Os documentos gerados pelas agências internacionais, fundamentados na lógica da globalização e incisivamente influentes nas políticas educacionais do Brasil, possui o intuito de “naturalizar a necessidade da reforma do Estado e da Educação, a fim de se adequar à nova fase do capital, que necessita de profissionais mais flexíveis e tecnicamente competentes (MALANCHEN, 2007, p. 126).

2.3 Reforma do Estado Brasileiro, da Gestão Pública e o Cerne na Gestão Educacional

O processo de minimização da atuação do Estado e regulação no Brasil deu início nos anos 1990, no governo Collor de Melo (1990) e posteriormente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

Umas das decorrências da Reforma do Estado foi a Reforma da Gestão Pública, ou Reforma Gerencial. O discurso utilizado para sua defesa era de inserir o Brasil no processo de globalização através da modernização econômica e produtiva do país. A proposta de Reforma Geral foi iniciada via publicação, em 1995, do Plano Diretor da Reforma do Estado. Nos primeiros quatro anos de mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, enquanto Luiz Carlos Bresser-Pereira era ministro, a reforma foi executada em nível federal, no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), passando posteriormente, com a extinção do MARE, para o Ministério do Planejamento e Gestão. Neste mesmo tempo, os estados e municípios brasileiros foram incumbidos de fazerem suas próprias reformas.³¹

³¹ Informações coletadas no site que acompanha a reforma. A Reforma Gerencial de 1995 constitui a segunda grande reforma do Estado moderno, e está continuando em todo o Brasil. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>. Acesso em: jan. 2015.

A proposta básica que incidiu sobre a Reforma era “transformar a administração pública brasileira, de burocrática, em gerencial. Essa transformação passou a ser uma questão nacional” (BRESSER-PEREIRA e SPINK 2006, p. 22). De maneira geral, a Reforma do Estado brasileiro visou contribuir para a construção de um aparelho de Estado eficaz e eficiente. Para isso, Bresser-Pereira (2008) pontua, que a Reforma compreendia três dimensões: 1. Uma dimensão institucional-legal, voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais; 2. Uma dimensão definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a administração por resultados (APO), a competição administrada por excelência, e o controle social – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria, que caracterizam a administração burocrática; e 3. Uma dimensão cultural, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada a própria administração gerencial.

Assim, o Brasil passa a apresentar as condições ideais para assumir as consignações indicadas pelo Consenso de Washington, aceitando, de maneira mais categórica, as recomendações dos OM e atendendo aos interesses do capital. “O instrumento que por excelência põe em práticas os planos desenvolvidos é a educação” (MANNHEIM, 1972, p. 41), portanto, o pensamento neoliberal, a partir da década 90, passou a exercer forte influência na constituição das políticas públicas educacionais.

A interferência dos OM aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial reflete, de maneira determinante, sobre a educação. Segundo Costa (2011, p. 38), os organismos internacionais estabelecem

Abordagem sobre a configuração do projeto burguês para a educação brasileira, para a assimilação de um novo modelo de sociabilidade em tempos de reestruturação do capital. Essas medidas referentes à educação básica e à educação superior, efetuadas nos governos FHC e Lula, reproduzem diretrizes econômicas e ético-políticas com vistas a adequar a educação brasileira às exigências dos organismos multilaterais.

A instituição escolar passa a ser comparada, em demasia, com empresas, que por meio de ações e linguagem específicas, aliada à competitividade preocupa-se cada vez mais com níveis de produtividade e resultados. Esta nova disposição política, imbuída por controles neoliberais,

[...] introduziu na educação princípios gerencialistas, utilizados originalmente nas empresas privadas, como estratégia para melhor “gerenciar” as unidades escolares. Essa lógica procurava imprimir, nas escolas, dinâmica similar à de uma organização empresarial. Para isso, foi fundamental a utilização de mecanismos reguladores para incentivar a construção do consentimento ativo (SANTOS, 2012, p. 35 – 36).

Dessa maneira, juntamente à reforma educacional, intensificou-se, a partir dos anos 90, uma tendência mundial à formulação de propostas e programas voltados ao desenvolvimento da gestão educacional. Essa tendência articula-se ao pressuposto que as políticas deveriam “aterrissar no chão das escolas”, em outros termos, dever-se-ia centrar as ações das políticas sobre seus protagonistas, sobre os responsáveis diretos por sua implementação. A escola, assim, passa a ser o núcleo de gestão (OLIVEIRA, 1997).

Os modelos de gestão pública baseados na flexibilidade administrativa são evidenciados pela descentralização de recursos e desregulamentação de serviços que constituem modelos fundados com o discurso de melhoria da qualidade na educação, “entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola” (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

De acordo com Fonseca, Toschi e Oliveira (2004, p. 22),

A gestão é concebida como um conjunto de intervenções, mudanças e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, com vistas a modificar políticas, atitudes, ideias, culturas, conteúdos e modelos organizacionais.

Portanto, é por meio da gestão³² que as políticas públicas educacionais se efetivam; daí a relevância de sua discussão e contemplação.

Em termos educacionais, existe uma compreensão de que a versão neoliberal da globalização, particularmente da forma implementada (e ideologicamente defendida) por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, reflete-se uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes. (BURBULES e TORRES, 2004, p. 19).

Neste contexto, os discursos e preceitos neoliberais exaltam a noção de qualidade total, reduzem os embates sociais a questões administrativas, transformando os problemas da educação em problemas de técnicas de gerencialismo. A nova cultura de gestão escolar

³² A gestão é concebida como um conjunto de intervenções, mudanças e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, com vistas a modificar políticas, atitudes, ideias, culturas, conteúdos e modelos organizacionais. (FONSECA, TOSCHI e OLIVEIRA, 2004, p. 22)

imbuída com características gerenciais estabeleceu novos critérios para aferir a qualidade da educação, com índices de eficiência e produtividade, provas, incitando competições entre professores e entre escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. Sobre esta perspectiva de gestão, Hypólito (2008, p. 78) realça que:

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação.

Esta estrutura de gestão educacional encontra-se penetrada nas políticas oficiais, com destaque para uma de suas estratégias: a avaliação por resultado vinculado ao índice de qualidade. Esta modernização da gestão educacional busca difundir a percepção de que o sucesso da escola está sujeito a maneira como ela é gerenciada. Em outras palavras, sem a atualização da gestão, utilizando estratégias gerenciais, não será possível o alcance de uma educação de qualidade.

Peroni (2003) explica que, a partir dos anos 1990, o eixo principal das políticas educacionais passou a enfatizar a ‘qualidade’, porém, relacionando-a com o fator da produtividade, focalizando questões como eficiência e eficácia, via descentralização de responsabilidades. As reformas do Estado, nos anos 1990, tiveram como fundamento a doutrina neoliberal, que exigiu a liberação financeira e a abertura comercial, iniciadas no governo Collor, e amplificada no governo FHC, pelas medidas de privatização de empresas públicas e de reformulação do setor público (BRESSER-PEREIRA e SPINK, 2006).

Esta doutrina, defendida pelos organismos econômicos internacionais, teve implantação mais incisiva em função da incapacidade do Estado pagar aos credores externos e que nestas condições, coube ao Banco Mundial e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento a missão política de intervir no modelo de desenvolvimento desses países, incidindo também, nas áreas educacionais e sociais (CASTRO e VITORETTE, 2009). O BM justifica sua posição de direcionador dos rumos sociais, assegurando que essa nova cultura de resultados é imprescindível para oferecer retorno imediato aos países que fazem “doação”, além de estimular os países da região a executarem os ajustes necessários e alcançarem resultados e metas mais rápidos e de forma eficaz. (SHIROMA et al, 2008).

No Plano Diretor proposto pela Reforma, o modelo de gestão gerencial carrega consigo a necessidade de instaurar parcerias, agentes colaboradores e cooperações “entre

Estado e sociedade, administradores e funcionários, entre governo e sindicatos” (SANTIAGO e LIMA, 2011, p. 44). Uma análise superficial destas relações pode conduzir ao juízo de ilusória positividade, pois observa-se uma aparente superação das relações particulares e individualistas, contudo os autores fazem um alerta para as armadilhas ideológicas do consenso, afirmando que “isso ignora a natureza social, as diferenças, os conflitos inerentes à sociedade e, se tratarmos de sociedade capitalista, as suas contradições e interesses de classe ” (SANTIAGO e LIMA, 2011, p. 44).

Outro alerta feito por Oliveira (1997) diz respeito a retirada do Estado, mesmo que “à passos lentos”, nas Políticas Sociais e, conseqüentemente, a aproximação da privatização de serviços essenciais. Utilizando o discurso de que o Estado não consegue financiar as Políticas Sociais por falta de recursos e incapacidade de administração, começam a surgir as propostas de parcerias na educação; a sociedade é convocada a participar da manutenção e gestão dos sistemas de ensino.

2.4 Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Contexto da Mundialização do Capital

A Educação no Brasil historicamente serviu aos ditames do modelo econômico correspondente ao seu período e a Educação Profissional (EP), tal como hoje é conhecida, surge em um contexto de necessidade de qualificação das classes trabalhadoras diante de novas demandas e funções mercadológicas. A configuração do mercado global em expansão passou a exigir da mão de obra trabalhadora determinadas características, as quais deram início às calorosas e controversas discussões sobre “competências”; tema a ser tratado com maior profundidade adiante³³.

Segundo Moura (2010), são do início do século XIX, a partir de 1809, os primeiros vestígios da EP, com a criação do Colégio das Fábricas pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI; surgiu como instrumento político de caráter assistencialista. Em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha; neste início do século XX, além do esforço público na disposição das 19 escolas nas unidades da Federação, houve uma modificação da perspectiva assistencial para a de preparação de operários para o exercício profissional. No período de 1930 a 1945, grandes transformações

³³ Ver neste estudo: 3.2 As Competências como Base para a Formação e Atuação Docente: Implicações da Agenda Internacional da Educação.

políticas, econômicas e educacionais marcam o Brasil³⁴, sendo proclamados diversos Decretos-Lei para normatizar a educação nacional, entre eles, o Decreto-Lei nº 12 4.048/1942, o qual transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Industriais e Técnicas; criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), dando procedência ao que hoje se conhece como Sistema “S”³⁵ (MOURA, 2010).

Em 1959, por meio do Decreto nº 47038 de 16 de fevereiro, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser transformadas em autarquias denominadas de Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática e na gestão. E, através da Lei nº 4.024/61, a qual fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou-se a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao segundo grau.

Esta “tentativa” de equivalência, como apontada por Tavares (2012), possibilitou que egressos do ensino profissionalizante também pudessem ter acesso ao ensino superior, porém “um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir” (p. 6). Portanto, mesmo tentando formalmente romper a dualidade histórica entre educação distinta para classes antagônicas, na prática, essa realidade pouco se alterou, pois

[...] Os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho. (BRASIL, 2007b, p.13).

³⁴ O processo de industrialização do Brasil ganhar impulso já nas décadas de 1930-1940, o setor industrial ganhou nova feição a partir da década de 1950, quando empresas multinacionais se instalam no país. O Brasil torna-se dependente do capital internacional, que passa a requisitar investimentos na qualificação de mão-de-obra, com base na teoria do Capital Humano. Ocorre ampliação da Rede Federal e o estabelecimento de acordos internacionais, como os acordos MEC-USAID (série de acordos firmados na década de 1960 entre o Ministério da Educação – MEC - e a United States Agency for International Development – USAID -, com o objetivo de estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira), para impulsionar a expansão da oferta de Educação Profissional (ARAPIRACA, 1982; TAVARES, 2012).

³⁵ Sistema S - É formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest) e Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>. Acesso em: jan. 2016.

No ano de 1971, a Lei nº 5.692/71, Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, “sob o discurso de uma escola única para ricos e pobres” (TAVARES, 2012, p. 6), transforma todo o currículo do antigo segundo grau em técnico-profissional, se apropriando de uma concepção de educação direcionada ao trabalho e estabelecendo um novo paradigma: formação de técnicos em caráter de urgência. Em resposta ao contexto socioeconômico, sob a égide do governo militar, o número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais aumentou significativamente e novos cursos técnicos foram implantados (BRASIL, 2010, p. 11). Porém, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, colocando a escola a serviço da formação de mão-de-obra qualificada,

[...] observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder junto às esferas de governo. (BRASIL, 2007a, p. 15).

Após quatro anos de vigência da Lei nº 5.692/71, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Parecer nº 76/75, trouxe a reafirmação do caráter complementar entre a educação geral e a formação especial, o que admitiu a coexistência de todas as ofertas - técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica (KUENZER, 2007).

Em 1978, promulga-se a Lei nº 6.545 e três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), recebendo a incumbência de formar engenheiros de operação e tecnólogos. Neste sentido, o vínculo com o mundo da produção é reafirmado e abre prerrogativa que se amplia posteriormente à outras instituições (BRASIL, 2010, p. 12).

A década de 1980³⁶ desponta com um novo panorama econômico e produtivo em escala mundial; a chamada globalização, processo que intensificou o desenvolvimento de novas tecnologias, associadas à nova configuração dos métodos de produção. Segundo Dias (2012, p. 33), a Lei nº 7.044/82 alterou a disposição da Lei nº 5.692/71 e

Estabeleceu uma suposta escola única e introduziu a “preparação básica para o trabalho”, ou seja, ela extinguiu ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória. Assim, a dualidade existente na legislação anterior é resgatada, com as escolas da elite e da classe média voltadas fundamentalmente para a preparação para o ensino superior.

³⁶ A década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, devido à crise e à profunda estagnação econômica enfrentada pela América Latina neste período. Segundo a lógica neoliberal, o Estado é o grande culpado pela crise mundial do capital. O desemprego e a inflação são os grandes desafios a serem enfrentados pelo Estado (TAVARES, 2012, p. 7).

Em 1986, a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) marca o início da relação do Estado brasileiro com os OM. O governo obteve empréstimo do Banco Mundial (BM) e, por meio do PROTEC, “visava implantar 200 escolas de nível técnico e agrotécnico, esses investimentos eram justificados pela necessidade de aumentar a assistência no ensino técnico” (TOMÉ, 2012, p. 8).

No final da década de 80, a EP se consolida com diretrizes firmadas pelo governo, sob forte influência dos princípios neoliberais. O processo de Reforma do Estado é iniciado, mediante a abertura democrática do Brasil e, neste período, as políticas desenvolvimentistas “são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais e, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais direcionaram-se para o controle da inflação” (BRASIL, 2010, p. 12).

É a partir deste momento histórico, de final da década de 80 e entrada na década de 90, que se estabelece o “processo de readequação do Estado brasileiro aos desígnios do capitalismo internacional” (MINTO, 2010, p. 184). Paralelamente, o movimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) lidou com diversas mudanças, passando a ser influenciada e controlada incisivamente pelos OM. O novo contexto de produção, em regime de acumulação flexível, desencadeou novas demandas e exigências para a educação, com destaque para a EP. A intencionalidade do ideário hegemônico neoliberal acerca da educação é elevar o mercado à condição máxima e dirigir a sociedade; não apenas as relações econômicas, mas as relações culturais e políticas.

Para Kuenzer (2007), na história da educação brasileira, o nível médio de ensino desponta como o mais complexo, em função da duplicidade de sua intenção: preparar para a extensão dos estudos a níveis mais elevados e, concomitantemente, preparar para o mundo do trabalho. Em documentos propostos pela CEPAL/UNESCO (1995) para o Ensino Médio e Profissional, a educação e o conhecimento são tratados como peças fundamentais para a sobrevivência nos moldes sociais vigentes, de maneira a atender às necessidades do sistema produtivo.

Os países da América Latina foram orientados, então, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) a efetivarem mudanças nos seus sistemas de ensino, organizando sistemas de competência profissional, ajustadas a diretrizes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (RAMOS, 2008). Segundo Frigotto (2000a, p. 349), é neste cenário de adequação ao ideário neoliberal dos anos 90, que as políticas públicas brasileiras para a EP fazem ressurgir “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de

empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais”.

Assim, em 1994, a Lei Federal nº 8.984 estabeleceu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, ação que anunciou a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e abriu caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais fossem agregadas a esse processo. Também na década de 90, à luz das tendências neoliberais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96 foi aprovada e, no ano posterior, o Decreto nº 2.208/97 regulamentou os artigos que tratam da EP na nova LDB.

É necessário expor neste momento que, no período de elaboração da nova LDB, a política educacional brasileira, subordinada às orientações dos OM, obteve recomendações expressas do BM para priorizar investimentos no Ensino Fundamental e repassar as ações referentes à EP para a domínio privado. Sobre esta interferência do órgão financeiro internacional, Kuenzer (2000, p. 23) expõe:

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico.

Nesta conjuntura, a atuação do BM nas ações sociais dos países periféricos teve como objetivo alargar o poder de intervenção da iniciativa privada e reduzir os gastos públicos com os projetos sociais. De acordo com Oliveira (2001, p. 193), “tais ações, no campo educacional, permitem a realização do duplo interesse do capital internacional: redução do gasto público e maior espaço para a iniciativa privada”.

Referente ao Decreto nº 2.208/97, o qual regulamentou os artigos que tratam da EP na nova LDB e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP³⁷, mais uma vez a atuação de OM se faz imperiosa para execução da política.

³⁷ O Programa de Expansão da Educação Profissional ao mesmo tempo que é um programa de expansão, é também responsável pela reestruturação das instituições de ensino técnico-profissional. A verba destinada a este programa advinha do Ministério da Educação (25%), do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) (25%) e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) (50%). Os requisitos de liberação e utilização dessa verba ficava a cargo do PROEP, que em sua primeira etapa, objetivava financiar 250 projetos de Centros de Educação tecnológica destinando 40% dos recursos para as instituições públicas das redes federal e estadual, e os outros 60% para a iniciativa privada, investidos em empresas que desenvolviam projetos ligados a educação profissional e também no Sistema S. (CRISTOPHE, 2005, p. 12)

Juntamente com o Decreto no. 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do Proep. (BRASIL, 2007a, p. 19)

Contudo, o orçamento público para as instituições federais de educação tecnológica foi sendo reduzido, concomitantemente ao aporte financeiro do Proep, uma vez que o programa possuía duração de 5 anos. Segundo a lógica da reforma e dos acordos, neste período de 5 anos “era necessário que essas instituições estivessem preparadas para buscar parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviços”; “a função do PROEP para a Rede Federal era reestruturá-la desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional” (BRASIL, 2007a, p. 20).

Em 2003, há a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04³⁸ que, segundo o documento da Concepção e Diretrizes da EPT, “elimina as amarras estabelecidas por aquele, que se traduziam numa série de restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos” (BRASIL, 2010, p. 13). O Decreto nº 5.154/04 instituiu a possibilidade de as instituições federais realizarem as seguintes articulações entre os ensinos médio e técnico:

- I - *Integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à *habilitação profissional técnica de nível médio*, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - *concomitante*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a *complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio* e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) *na mesma instituição de ensino*, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) *em instituições de ensino distintas*, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) *em instituições de ensino distintas, mediante convênios de Intercomplementaridade*, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - *subsequente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, grifos nossos).

³⁸ A Educação Profissional de nível médio no Brasil hoje é regulada pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004; regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 41 da LDB nº 9.394/96.

Alguns estudiosos (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS 2006; ARAÚJO, 2006; KUENZER, 2010; RAMOS, 2011) discordam da afirmativa do MEC de que o Decreto nº 5.154/04 elimina as “amarras” do anterior. Instalou-se, então, um grande fervor nos debates alusivos à relação entre o ensino médio e a educação profissional. Educadores, pesquisadores, sindicalistas e demais defensores da EP colocaram em evidência a concepção da Politécnica³⁹.

Kuenzer (2008) expôs que ao avaliar o novo decreto, questionou a sua verdadeira intencionalidade, pois mesmo propondo modificação nos cursos médios integrados, realiza a incorporação de todas as modalidades de educação profissional, alterando apenas pequenas denominações. Essa mudança não era necessária, uma vez que esse tipo de modalidade educacional é contemplado no parágrafo 2º do artigo 36 da lei nº 9.394/96 - §2º *O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas* -. E conclui sua reflexão, analisando criticamente o contexto de implantação do Decreto nº 5.154/04:

O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2008, p. 501).

Outra dimensão crítica assinala que o Decreto nº 5.154/04 resguardou as ofertas de cursos técnicos nas modalidades subsequentes e simultâneo ao ensino médio, possibilitando novamente a integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção” (BRASIL, 2007, p. 24). Não obstante, Araújo (2006, p. 205) faz uma pequena crítica à manutenção de sistemas distintos de oferta da educação profissional; o autor alega que a “coexistência de ensino médio propedêutico, profissionalização enquanto etapa autônoma e a

³⁹ Sobre a natureza de uma educação politécnica, Ramos (2008, p. 3) expõe que: [...] é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politécnica não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

integração entre ambas” conduz o Estado a acomodação em relação a busca efetiva de um projeto educacional para o ensino médio que seja, de fato, único e emancipador.

Ramos (2011, p. 51) expõe que a substituição de um decreto por outro

[...] buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral.

Alguns autores reforçaram o posicionamento acima, alegando que “a tentativa de implementar a politecnicidade de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual” (BRASIL, 2007, p. 24) e, portanto, uma medida paliativa é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica. Assim, com o novo decreto, passa-se a possibilidade de retorno ao modelo integrado de educação e sobre este, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 42) discorrem que:

[...] É aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável — em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar esse projeto para o nível superior de ensino — mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Dessa maneira, o documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007, p. 24) expõe categoricamente que o modelo integrado de educação é uma solução “transitória (de média ou longa duração), porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade”, e viável, uma vez que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2006, p. 43). Porém, Ramos (2008, p. 552) apresenta posteriormente a seguinte inquietação:

Se as ‘intenções’ que guiaram a elaboração do decreto nº 5.154/2004 a partir dos interesses da classe trabalhadora foram ‘transformados’ em benefício do capital, talvez não tenhamos conquistado, no âmbito da sociedade civil, a hegemonia necessária para assumirmos a direção política da sociedade.

Dando continuidade cronológica, em 2005, institui-se, pela Lei nº 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Também, é lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal⁴⁰.

Em 2006, é promulgado o Decreto nº 5.773, tratando sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Também em 2006, é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) mediante Decreto nº 5840. Durante o ano de 2006 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizaram conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram, no período de 05 a 08 de novembro de 2006, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Este foi um marco importante na educação brasileira, com a participação de 2.761 participantes; foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história⁴¹.

Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, esteve prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, formação de professores sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2010).

Em 2007, o Decreto nº 6.095, sem fazer referência à nenhuma lei, é aprovado pelo Congresso Nacional e “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2007a). Em 29 de dezembro de 2008, é publicada a Lei nº 11.892, formando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino, sendo constituída, entre outras, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), ficando estabelecido nos seguintes termos do art. 2º dessa norma

⁴⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

⁴¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso: nov. 2015.

legal: “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008). Os IFs foram estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet’s, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais.

Em 24 de abril de 2007 foi lançada oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 34 – 35) representou:

Uma justaposição de ações de várias naturezas que se caracterizam muito mais como uma listagem de tarefas a serem cumpridas do que propriamente um planejamento para a educação brasileira, que, no caso da SEMTEC/MEC, manteve o modelo tradicional de EPT para os “desvalidos da sorte”, negando ao Estado brasileiro uma política educacional densa, interconectada e, principalmente, sistematizada. Assim, o PDE se tornou o referencial para o processo de gestão das políticas educacionais no governo Lula e, no caso da EPT do MEC, serviu de base para a desconstrução de uma rede de educação profissional centenária centrada na formação técnica de nível médio em nome de uma “nova institucionalidade” [...].

Neste cenário, a EPT compõe um dos eixos das ações do PDE, o qual veio carregando uma série de medidas e adequações à política educacional do país e que, não diferente de vários projetos da política educacional brasileira, apresenta forte consonância com os objetivos propostos pelos organismos financeiros internacionais. A análise da trajetória centenária da educação profissional no Brasil mostra sua forte relação com o trabalho, que se fortalece com os arranjos do capitalismo mundializado. A origem e desenvolvimento das instituições de EPT, em função de determinações históricas, estiveram mais comprometidas

[...] com o capital do que com o trabalho, mais com o mercado do que com os trabalhadores. Num plano de contradições, o movimento dessas instituições tentou inverter esse sentido, numa luta contra hegemônica árdua, especialmente nos anos de 80 e 90. Atualmente, porém, toma centralidade uma defesa muito mais corporativa do que ético-política da formalização institucional dessas instituições como universidades ou equivalentes. Neste projeto, se acirra uma concepção utilitarista de ciência e tecnologia, com todas as consequências decorrentes em termos da privatização do processo de produção e de apropriação do conhecimento científico-tecnológico; vincula-se a formação a demandas econômicas, em detrimento das necessidades dos trabalhadores e de um projeto de país soberano [...]. (RAMOS, 2008, p. 551 – 552).

Assim, as interferências das reformas educacionais provocadas por acordos com OM conduzem o processo educativo a partir das novas exigências do capital e diminuem consideravelmente as possibilidades de propagação de uma contra hegemonia no espaço

escolar, em decorrência da formação para o consenso. De acordo com Silva, Azzi e Bock (2008, p. 27), a educação é apresentada pelo Banco como

[...] a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e trocas de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada.

A defesa de acesso de todos à educação e ao trabalho quando as concepções e programas para as políticas sociais tem como base de sustento a ordem capitalista, as quais são mantidas através da dominação de uma classe sobre outra. A apropriação que o capitalismo faz da educação, transformando-a em instrumento mercadológico vincula um direito humano universal aos interesses da classe dominante.

Repensar o combate ao capital torna-se, neste momento, não só uma necessidade dos trabalhadores para conseguir conquistar ganhos econômicos e políticos, mas também é imperioso para que algumas conquistas sociais sejam mantidas ou, pelo menos, não sejam desprezadas como possibilidades futuras. Ter força e organização política para impedir que a educação profissional se institua apenas como mecanismo provedor dos interesses do capital deve ser também um dos objetivos políticos dos trabalhadores. (OLIVEIRA, 2001, p. 200 – 201).

A ofensiva neoliberal faz uso de várias ações no âmbito educacional para obter o apoio da sociedade civil e fazer com que esta não perceba as discrepâncias, incoerências e injustiças das propostas mercadológicas para educação. Dentre os ataques neoliberais à educação, a formação e atuação docente têm sido alvos frequentes; este representa o próximo ponto de discussão no vigente trabalho (seção 3).

3 CENTRALIDADE DO PROFESSOR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta reforma, sob a denominação de profissionalização, tem como meta operar a desintelectualização do professor. Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significa que este venha a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, ajustado, conveniente, apto e adepto. (SHIROMA, 2003, p. 81).

As políticas para formação e atuação docente têm sido objeto nos debates e nas produções acadêmicas de todos os países e seguem como prioridade nas agendas dos Organismos Multilaterais. A convergência sobre a figura do professor desencadeia mudanças na sua formação, função e atuação. Esta seção se dispõe a analisar a centralidade do professor nas políticas educacionais difundidas pelos OM, que ora constrói sua representação como herói, ora como vilão da reforma, e as consequências dos ideais neoliberais à carreira docente.

3.1 Representação do Professor como Protagonista e Antagonista da Reforma

Todos os documentos⁴² analisados nesta seção apresentam contextos similares que apontam o professor como elemento primordial para a qualidade na educação e para a implementação eficaz das ações educacionais reformadoras. As políticas nacionais voltadas para professores apresentam consonância com Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Existe uma manifesta preocupação, em nível mundial, com os desafios relacionados com o fortalecimento da profissão docente. Organizações como a UNESCO, OCDE, Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Organização dos Estados Americanos (OEA), Mercosul, Banco Mundial e Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) têm feito esforços

⁴² 1. *Learning: The treasure within* [Educação: um tesouro a descobrir] (UNESCO, 1996; [MEC/UNESCO, 2010]). 2. *La qualité du personnel Enseignant* [A qualidade dos professores] (OCDE, 2004); 3. *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir les enseignants de qualité* [O papel crucial dos professores. Atrair, treinar e reter professores eficazes] (OCDE, 2005); 4. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes (OCDE, 2006a); 5. *L'école de demain. Repenser l'enseignement. Des scénarios pour agir* [A escola de amanhã. Repensando a educação. Cenários para a ação] (OCDE, 2006b); 6. *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* [Educação de qualidade para todos: uma questão de direitos humanos] (PRELAC, 2007); 7. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* [Antecedentes e Critérios para a Elaboração de Políticas de Professores na América Latina e no Caribe] (OREALC/UNESCO, 2013). 8. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean* [Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe] (BRUNS e LUQUE, 2014). (Publicado pelo Banco Mundial).

através de estudos, pesquisas, reuniões e publicações sobre esta temática (OREALC/UNESCO, 2013). As tendências convergentes são:

Preocupação para atrair estudantes com melhores condições para bom desempenho profissional, elevar a qualidade da formação inicial dos professores, fortalecer a formação continuada, promover carreiras que incidam no desenvolvimento profissional e garantam remuneração adequada e condições para um trabalho docente efetivo, e sistemas de avaliação de desempenho baseado em normas com critérios consensuais. (OREALC/UNESCO, 2013, p. 14, tradução nossa).

Afinal, diante dos aspectos positivos delimitados acima, quais as verdadeiras intencionalidades da centralidade do professor nas políticas educacionais articuladas às recomendações dos organismos multilaterais? Quais as bases de defesa da valorização do professor? Por que o professor é apresentado como tão importante para as reformas educacionais?

A reforma na formação de professores aconteceu após a priorização da universalização do ensino fundamental pelas reformas educacionais, no início dos anos de 1990. Para atender ao novo contingente de alunos inseridos em uma nova conjuntura educacional, era preciso formar professores necessários e adequados conforme recomendação dos OM, ou, reverter o corpo docente em atuação nas escolas.

A qualidade do professor surge em todos os documentos analisados como fator determinante da aprendizagem dos estudantes, por isso o seu papel relevante. Essa justificativa para centralidade dos professores nas políticas educacionais globais é apresentada nos seguintes trechos dos documentos: “Professores são importantes devido ao seu impacto sobre a aprendizagem dos estudantes. A qualidade do ensino depende da qualidade do professor” (OCDE, 2005, p. 23);

Excluindo variáveis extracurriculares, tais como a origem socioeconômica dos alunos, a qualidade dos professores e *a atmosfera que são capazes de gerar na sala de aula* são os fatores mais importantes para explicar os resultados de aprendizagem dos alunos. Nenhuma reforma da educação tem tido, nem provavelmente terá êxito, sem o apoio de professores. As políticas destinadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis se os esforços *se concentrarem em transformar, com os professores, a cultura da escola*. (PRELAC, 2007, p. 49, grifos nossos).

Os fragmentos em destaque na citação anterior conduzem ao entendimento de que os interesses das agências internacionais sobre a educação transpõem o campo econômico. Ao atribuir a “atmosfera da sala de aula”, como responsabilidade do professor, e a transformação da “cultura escolar” como fatores primordiais para explicar os resultados da aprendizagem

dos estudantes, fica evidente a finalidade de desenvolver novas habilidades no professor, além de efetivar uma nova institucionalidade na escola. A transformação da função do professor passa a depender da “integração do desenvolvimento intelectual e emocional” (BELTRÁN, 2007, p. 6).

Em relação aos desígnios das políticas de formação docente difundidas pela OCDE, Maués faz um alerta:

Essa preocupação com as políticas de formação demonstradas pela OCDE vem na esteira dos estudos realizados por esse organismo, que indicam que os efeitos da educação vão muito além da esfera econômica. Os benefícios totais da educação para os indivíduos e para a sociedade ultrapassam as medidas puramente econômicas, como, por exemplo, o aumento de salário. Parece ser mais importante o fato de os conhecimentos e as competências adquiridas por meio da educação permitirem a manutenção da coesão social e do bem-estar individual. (MAUÉS, 2011, p. 76, grifo nosso).

Outro ponto destacado pelas agências internacionais para justificar a centralidade do professor nas políticas educacionais, diz respeito ao enorme contingente de trabalhadores formado pela categoria docente. Os documentos relacionados à formação de professores na América Latina e no Caribe, apontados pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996)⁴³, indicam a temeridade que a figura do professor representa, por este fazer parte, na maioria dos países, de uma grande categoria de funcionários públicos e, também, pela capacidade de organização social desta classe, constituindo um risco para o desenvolvimento econômico e social (DELORS, 2010). “A importância dos professores reflete-se no tamanho da força de trabalho docente. A área da docência constitui o maior setor empregador isolado de mão-de-obra qualificada [...]” (OCDE, 2005, p. 23).

Assim, as políticas voltadas para os professores afetam muitas pessoas, não somente o corpo docente, mas também os estudantes, que estão em contato quase diário com esta classe de trabalhadores. Surge deste contexto, a preocupação excessiva dos OM com a formação e atuação dos professores nas escolas em todo o mundo.

⁴³ A Conferência Geral da UNESCO (1991) convidou o Diretor Geral “a convocar uma Comissão Internacional para refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI”. Jacques Delors assumiu a presidência dessa Comissão, que reuniu outras 14 personalidades de todas as regiões do mundo, oriundas de diversos horizontes culturais e profissionais. Além do próprio relatório, a Comissão propôs à UNESCO a publicação dos documentos de trabalho que serviram de referência para sua reflexão. O título original do relatório é *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights)* (UNESCO, 1996). No Brasil foi publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO, com o patrocínio da Fundação Faber Castell.

A OCDE ainda expõe que as inquietações em relação às políticas de formação docente se dão em função das profundas transformações sociais e econômicas e da “obrigação que cabe às escolas de prover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo de toda a vida”. Dessa maneira, é propagado que as novas configurações educacionais demandam uma “análise renovada do papel dos professores, sua formação, seu trabalho e suas carreiras” (OCDE, 2005, p. 23).

Delimitadas algumas justificativas para a centralidade do professor nas reformas educacionais, fica evidente seu protagonismo, assim como sua responsabilização pela qualidade da educação e pelo êxito na implementação das reformas. No documento *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* [Educação de qualidade para todos: uma questão de direitos humanos] (PRELAC, 2007)⁴⁴, a imputação da responsabilidade no professor é manifesta no fragmento:

Seu profissionalismo e compromisso ético incidem de maneira direta sobre a possibilidade das pessoas exercerem o seu direito de aprender e a capacidade dos Estados para implementar políticas educacionais eficazes e coerentes com as aspirações de desenvolvimento dos países. (PRELAC, 2007, p. 49).

Portanto, as agências internacionais, na intenção de adquirir e manter o domínio sobre a categoria docente, procuraram construir a representação do professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo para o sucesso das reformas e pela qualidade na educação. É consensual entre os OM, que o professor constitui componente necessário; “sem docentes, as mudanças educacionais não são possíveis!” (CAMPOS, 2005, p. 7), contudo, “se não for adequadamente preparado, torna-se um obstáculo” (BELTRÁN, 2007, p. 7).

Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) buscaram compreender “por que o professor é construído como obstáculo e qual a força a ele atribuída de modo a pô-lo, a um só tempo, na condição de causa e solução dos problemas educacionais” ao analisar os documentos de três grandes projetos: Projeto para a Educação na América Latina e Caribe, o PRELAC, já mencionado; o Plano de Cooperação (PC)⁴⁵, patrocinado pela OEI⁴⁶; e o Projeto Hemisférico

⁴⁴ PRELAC - Na página virtual do governo, no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o PRELAC é descrito como resultado do consenso entre os Ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe sobre a situação da educação na região e sua projeção. Objetiva promover mudanças nas políticas educacionais, de forma a assegurar o aprendizado de qualidade, voltado para o desenvolvimento humano. O INEP entra neste contexto fornecendo estatísticas nacionais, quando solicitadas, para subsidiarem os trabalhos nas reuniões, especialmente por meio do Projeto Regional de Indicadores Educacionais da Cúpula das Américas (PRIE), criado como um mecanismo de monitoramento dos objetivos levantados pela Cúpula das Américas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/prelac>. Acesso em: fev. 2016.

⁴⁵ Plano de Cooperação (PC) – Na concepção da OEI, a cooperação técnica internacional é uma atividade desenvolvida de forma participativa e interativa, por meio da qual são aportados aos organismos nacionais

de Educação (PHE)⁴⁷, patrocinado pela OEA e, importante citar, apoiado pela UNESCO, UNICEF, pelo Convênio André Bello, BIRD, BM e OEI.

A investigação esboçou que existe uma perversidade na exposição da imagem do professor, nos supracitados projetos dos OM. O docente é apresentado como “corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 536), portanto, uma apresentação que desqualifica o professor teórica e politicamente.

O documento marco da II Reunião Intergovernamental do PRELAC (2007) assinala que “muitos professores acabam por não assumir a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem dos alunos ou a qualidade de suas escolas” (p. 62, tradução nossa). Desse modo, é culpabilizado pelo fracasso escolar. A responsabilização do professor pelas falhas educacionais faz parte do rol de fatores que geram sua desqualificação e que são propagados simultaneamente às campanhas e projetos que incentivam a docência. Evangelista e Shiroma (2007) assinalam que o ataque à imagem do professor vem sendo articulado por todos os lados:

Está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se

novos processos de trabalho, novas tecnologias e processos atualizados de gestão e avaliação. A Educação constitui uma das linhas de cooperação (além da Cultura e da Ciência), subdivida em novas oito linhas de cooperação, separadas por dois Eixos Programáticos. A linha de cooperação 8 trata da “Condição e profissão docente”; o propósito desta linha é a elaboração e seguimento de um plano de cooperação ibero-americano sobre formação e profissionalização docente. Numa primeira etapa, atualizar-se-á a informação relativa à situação da região no referente à formação inicial e contínua de docentes, tanto curricular como institucional, e das formas de acesso à profissão docente. No desenvolvimento do plano, fomentar-se-á a construção de redes para a elaboração e execução de projetos compartilhados, fundamentalmente com áreas de capacitação docente dos ministérios e instituições especializadas. Promover-se-ão e difundir-se-ão, deste modo, iniciativas inovadoras no que se refere a modalidades de capacitação e à produção e difusão de materiais que permitam gerar insumos para a orientação de mudanças curriculares e estratégias de formação contínua do professorado. Disponível em: <http://www.oei.org.br/index.php?secao=cooperacao>. Acesso: fev. 2016.

⁴⁶ A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Uma de suas finalidades é promover e realizar programas de cooperação horizontal entre os Estados-Membros e destes com os Estados e instituições de outras regiões. Disponível em: <http://www.oei.org.br/index.php?secao=quem-somos>. Acesso: fev. 2016.

⁴⁷ PHE – Os Projetos Hemisféricos para a Educação foram firmados na segunda Cúpula das Américas, realizada em Santiago no Chile e convocada em 1998 pela OEA, o qual possui papel determinante para garantir a institucionalização dos acordos firmados entre os Estados Membros da América Latina. Os Projetos Hemisféricos implicam iniciativas, ações desenvolvidas por cada país de maneira individual, mas que possuem resultados positivos, são exitosos; um Estado com experiência positiva a apresenta aos demais com a finalidade de torná-las conhecidas, de forma que os demais interessados possam implementá-la em seu próprio território. Os projetos Hemisféricos foram concentrados em três eixos: a) qualidade com equidade; b) formação docente; e c) educação secundária [...] (CAMPOS, 2008).

preocupa com a qualidade do que faz porque seu salário é irrisório. Essas e muitas outras imagens denegatórias justificam uma ação dura sobre os docentes e oferecem o mote para a mobilização de pais e comunidade na tarefa de “incentivar” o professor a dedicar-se à escola e à docência. Resultado: sustenta-se o recuo do Estado nas tarefas relativas ao financiamento público da escola e põe-se no encalço dos professores “boa-vida” uma comunidade que aposta na boa qualidade da escola, concretizada na possibilidade efetiva de assegurar um trabalho ao sol aos seus filhos. (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 537).

É com base na construção intencional deste perfil docente, ora herói, ora vilão, que o discurso da profissionalização⁴⁸ ganha força, gerando mudanças na formação e atuação do professor, atingindo-o em todas as esferas: “currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão” (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 537). Com este argumento de que o papel do professor é essencial para o sucesso das reformas e da qualidade na educação, os formuladores de políticas e pesquisadores se mobilizaram para recomendar aos governos e instituições, maneiras para identificar professores eficazes.

Os países da região enfrentam o desafio de *implementar políticas e estratégias que garantam um corpo docente com as competências profissionais e éticas adequadas*, e as condições e os meios necessários para tornar efetivo o direito dos alunos de aprender e prosperar plenamente. (PRELAC, 2007, p. 49, tradução nossa e grifos nossos).

Assim, o estudo desenvolvido por Evangelista e Shiroma (2007), que intencionou responder o porquê da imagem do professor “ser construída” como agente principal e como empecilho da reforma na educação, permitiu entender que a atuação do professor no contexto escolar gera de fato muitas inquietações nos OM e no Estado.

Desse ponto de vista, a ideia de professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de resistência à implementação da reforma. *Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional.* (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 539, grifo nosso).

O destaque na citação acima conduz à compreensão de que o alcance do modelo de professor almejado pelas agências internacionais pode ser possível via artifícios de “(con)formação” pelo convencimento e pela avaliação do seu desempenho no trabalho. Evangelista (2012) ressalta que, embora estabelecido de maneira conflitante, o professor é o

⁴⁸ Sobre a profissionalização docente ver a subseção 4.1 deste estudo.

sujeito avaliado como nodal, na medida em que é responsabilizado pela má e boa qualidade na educação.

Sua centralidade reside no fato de que a conformação intelectual da população necessita do professor; transformá-lo ou reconvertê-lo é um imperativo. Reconvertê-lo significa reformar as agências de formação e reformar os projetos de formação docente, posto que o projeto capitalista dele necessita. (EVANGELISTA, 2012, p. 66).

O site oficial⁴⁹ da UNESCO anuncia que além da formação inicial e continuada, outros fatores afetam o desempenho do professor e são fundamentais para os resultados na aprendizagem como: a carreira docente, o salário, a satisfação com seu trabalho, a autoestima, a saúde ocupacional, o desenvolvimento cultural, as condições de ensino, o acesso às tecnologias, entre outros. Essas variáveis, propaga a UNESCO, são incorporadas nas políticas e programas de desenvolvimento profissional dos professores, como condição para ter diretores e professores comprometidos com as transformações educacionais e corresponsáveis pelos resultados na educação nos países. Algumas dessas variáveis serão apresentadas na quarta seção, muitos elementos relacionados a carreira docente, os ganhos salariais e condições de trabalho foram identificados nos discursos dos servidores do IFMS – campus Corumbá.

Portanto, é possível observar na proclamação da UNESCO, recomendações de orientações a serem adotadas pelos países, assim como a utilização de um discurso que justifica as reformas e anuncia a necessidade de formar consensos locais para suas implementações. Além disso, alguns fatores determinados por este órgão como fundamentais ao desempenho do professor e aprendizagem do estudante, apontam para a formação de uma nova institucionalidade escolar e para o desenvolvimento de novas atitudes docentes. Tais observações são presumíveis de serem atribuídas também aos demais organismos multilaterais que recomendam projetos e programas para a educação.

3.1.1 Novas Estratégias Gerenciais e Novas Atitudes Docentes

Na conjuntura das reformas educacionais dos anos 90, a modernização da gestão foi amplamente difundida no âmbito escolar. A defesa do discurso pela qualidade na educação se fez ainda mais operante, sustentada por conceitos como produtividade, flexibilização, otimização de recursos e redução de custos. Esses conceitos, demarcados pelo ideário

⁴⁹ Disponível em: <http://www.unesco.cl/desarrollo-y-gestion-docente/>. Acesso em: abr. 2016.

neoliberal, são bastante destacados no campo empresarial e apresentados como opção para a modernização das empresas (MELO, 2007). Apontada como eficaz pelos reformadores e gestores públicos, a gestão gerencial adentra na escola, desconsiderando todas as suas especificidades e os múltiplos e distintos contextos das instituições escolares.

Os novos rumos para a organização e gestão da educação no Brasil passaram a existir, então, firmados em estratégias de descentralização, racionalização, autonomia, participação da comunidade e responsabilização. A adoção do gerencialismo nas escolas promove o desenvolvimento de uma liderança planejada para exercer uma função essencial no reordenamento do setor público, fazendo com que o direcionamento político seja sistematizado pelo centro e a periferia responsabilizada pela sua implementação. Hoyle (1995) indica que esta estratégia política talvez seja o artifício crucial para efetivação da gestão gerencial no interior das escolas, reduzindo as ações das lideranças locais à meras funções técnico-rationais⁵⁰.

Em relação às estratégias gerenciais na educação profissional, Marope, Chakroun e Holmes (2015, p. 135 – 136) apontam que:

Desde o Segundo Congresso Internacional sobre Educação Técnica e Profissional, em Seul, em 1999, diferentes países dedicaram muita atenção aos fatores que fazem uma instituição de TVET⁵¹ funcionar melhor do que outras. Embora seja certamente o caso de determinantes econômicos, sociais e culturais terem um impacto grande nos níveis relativos de sucesso e fracasso de diferentes estabelecimentos, não se pode negar que fatores institucionais internos – como liderança, qualidade do corpo docente, *ethos*, organização do ensino e da aprendizagem, uso de novas tecnologias, como o currículo é implementado e conexões com família e comunidade local – fazem muita diferença na qualidade da aprendizagem e nos resultados que os alunos alcançam.

Portanto, o fortalecimento e modernização da gestão de instituições de educação e formação técnica e profissional também constitui pauta na agenda internacional. Para o Terceiro Congresso Internacional sobre Educação e Formação Técnica e Profissional, realizado em Xangai, China, em 2012, a UNESCO convocou especialistas para preparar “ideias que trouxessem luz a uma série de demandas dos sistemas de TVET e a reformas dinâmicas que estão acontecendo em diversos países do mundo” (MAROPE, CHAKROUN e HOLMES, 2015, p. 15). Sobre a descentralização, o relatório do Terceiro Congresso sobre TVET, indicou que:

⁵⁰ Sobre a reforma na gestão pública educacional, ver subseção 2.3 (p. 44).

⁵¹ TVET: *Technical and Vocational Education and Training* (Educação e Formação Técnica e Profissional).

Decisões que envolvem funcionários, oferta de cursos e financiamento, entre outras questões, requer mais atenção à gestão das instituições e suas capacidades. A modernização das instituições [...] significou, muitas vezes, mudança da responsabilidade pela gestão de sistemas centralizados para instituições locais, atribuindo, assim, mais responsabilidade ao gerenciamento dessas instituições. A gestão local de TVET aproxima a instituição do mercado de trabalho e espera-se, então, que melhore a efetividade das escolas. (MAROPE, CHAKROUN e HOLMES, 2015, p. 136)

O BM, como organismo internacional central, afirma em seus documentos que “a educação tem de ser produtiva e que é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores” (MAUÉS, 2003, p. 95). Dessa maneira, novas orientações foram delimitadas à educação, à escola, à comunidade e ao corpo docente, visando à produtividade, qualidade e competitividade, as quais constituem sinais da economia de mercado global. Os organismos internacionais passaram a indicar estratégias gerenciais no meio escolar, incluindo o direcionamento da formação docente e o controle da atuação dos professores.

As reformas educacionais se caracterizaram pela introdução de mudanças institucionais; pela *adoção de sistemas de medição da qualidade e avaliação dos resultados de aprendizagem*; pela revisão de conteúdos curriculares; por tentativas de *melhorar as capacidades de gestão* e fornecer incentivos aos professores; por alguns sucessos na implementação de estratégias para melhorar a equidade, qualidade do ensino e desempenho do sistema educacional. (PREAL, 2004, p. 5, tradução e grifos nossos).

Os trechos em destaque acima indicam o modelo de ‘gestão por resultados’, o qual implica um forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos. Essa ênfase nos instrumentos e mecanismos de avaliação causa uma reorganização do trabalho docente nas escolas, uma vez que extraem boa parte do tempo, que poderiam dedicar ao trabalho educativo, para desenvolvimento de atividades de caráter administrativo e/ou de gestão. A defesa impetuosa da eficácia escolar e da “qualidade na educação”, medidas por resultados quantitativos, constituem táticas vigentes dos dirigentes econômicos para a gestão da educação e controle dos professores⁵².

⁵² O estado de Goiás (GO) vem atualmente estabelecendo parcerias com o Banco Mundial. Uma das ações desta parceria constituiu o auxílio à Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduc) na implementação do programa de gestão compartilhada das escolas estaduais com as Organizações Sociais Educacionais (OSEs). E na data de 26.09.2016 foi anunciado o reforço e ampliação dos laços do BM com o governo de Goiás na área da Educação. Em reunião realizada com o economista Otaviano Canuto, diretor-executivo do banco, e com Manuela Ferro, diretora do BIRD para América Latina, o governador Marconi Perillo (GO) apresentou projeto para modernizar as escolas goianas (Disponível em: <http://aredacao.com.br/noticias/75419/governo-de-goias-e-banco-mundial-ampliam-parcerias-para-area-da-educacao>. Acesso em: set. 2016). Porém, é válido salientar que o convênio com o BM, para cooperação no desenvolvimento, implementação e avaliação do programa de gestão compartilhada das escolas estaduais com as OSEs, sofreu grande resistência por parte de jovens, professores e sindicatos, o que denota a importância de frentes de oposição e forças contra-hegemônicas. Para

Shiroma e Evangelista (2011) apontam que o desafio atual se encontra em combater a maximização de resultados que aumenta à custa da minimização do humano. Em outras palavras, os controles gerenciais em um ambiente educacional “bloqueia a criatividade, a iniciativa e a imaginação, desgasta e quebra identidades, promove um injustificável desperdício do patrimônio humano e intelectual” (NOGUEIRA, 2011, p. 239 – 240).

As políticas de gerenciamento dos professores introduzem sistemas racionalistas nas práticas de ensino, incitando a competição, o individualismo, induzindo a precarização do trabalho dos professores, um mal-estar docente e clima organizacional tenso, enfadonho e desumano (RODRIGUEZ, 2008; ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009; CALDERÓN, 2009; GARCIA, 2009; NOGUEIRA, 2011; AUGUSTO, 2012; LELIS, 2012).

No interior das organizações, a atmosfera de valorização individual contrasta com a obsessão pelo controle. Deseja-se um funcionário “repleto de poder” e pleno de iniciativa e, ao mesmo tempo que aceite os controles “racionalistas” (do gasto, do tempo, da informação), trabalhe em equipe e se dedique às organizações, que seja simultaneamente competitivo e cooperativo, disposto ao risco e conformista, empreendedor e obediente. No universo gerencialista, há pouca realização pessoal e profissional. [...]. As rotinas continuam emperradas, os controles ainda são arbitrários [...], quase todas as decisões são unilaterais e, acima de tudo, ainda há doses cavalares de desrespeito pelas pessoas, muitas vezes tratadas como mero numerário. (NOGUEIRA, 2011, p. 226 – 227, grifos do autor).

Todas as mudanças sinalizadas no interior da escola (gestão gerencial, regulação docente, entre outras) são justificáveis em função da qualidade e eficácia escolar. Além disso, os documentos internacionais apontam para a necessidade da escola acompanhar as rápidas transformações na sociedade do conhecimento e que para isso a formação e as funções dos professores também precisam ser alteradas. Segundo relatório Delors (2010, p. 28), as instituições de ensino precisam oferecer retorno para os mais diversos “desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”.

É possível observar que os discursos dos documentos internacionais para a educação caminham no sentido de mudança na atuação docente, bem como no desenvolvimento de novas atitudes dos professores, uma reconversão profissional⁵³, que é cogitada como

a diretora do Sindicato Nacional (ANDES), a entrega das escolas públicas para administração via OS precisa ser barrada, pois a privatização transformará as escolas em empresas, que passarão a funcionar dentro de um modelo gerencial, e se preocuparão apenas com a lucratividade e o cumprimento de metas. (Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8388>. Acesso em: set. 2016).

⁵³ A noção de reconversão profissional [...] constitui-se em um mecanismo, uma estratégia, um fenômeno próprio da organização capitalista em face de reestruturação produtiva, ligado ao exercício de ofícios profissionais e que dirigido para a adaptação dos trabalhadores a uma nova ordem produtiva (SCALCON, 2011, p. 4). Na

imprescindível para que as reformas na educação sejam efetivadas. Triches (2010) analisa o processo de reconversão do professor como a criação estereotipada do “superprofessor”, cujo poder se fundamenta na sua dedicação. Segundo a autora, quatro questões dão base ao “superprofessor”.

O primeiro diz respeito ao processo de reconversão ao qual se pretende submetê-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto é, *multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito as tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor*. [...] O segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se ao *alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções* e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação. Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas tornam-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor. (TRICHES, 2010, p.151, grifos nossos).

Sobre a multiplicação das funções do professor, evidenciado na citação anterior, o Comitê de Educação da OCDE lançou em 2002, em nível internacional, uma revisão de políticas para professores, no intuito de “ajudar” países a compartilhar ações inovadoras e bem-sucedidas, também chamadas de experiências exitosas, e para identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes⁵⁴ (OCDE, 2005). O relatório marca a preocupação dos países com a eficácia de seus professores e sinaliza a precisão na mudança das funções dos docentes, os quais carecem de novas habilidades para prestarem atendimento às necessidades de populações de estudantes mais diversificadas e para trabalharem de maneira mais eficaz com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações.

América Latina e Caribe, a UNESCO é uma das organizações que disseminam propostas de reconversão por meio de mudanças nas formas de preparo docente. [...] a introdução da reconversão profissional no campo educacional por meio da atuação de redes articuladas a organismos multilaterais, como a Kipus, [...] buscam transformar os professores em profissionais polivalentes, capazes de atuar em diversas áreas, além de lhes propor incumbências que vão além do seu escopo de formação, caso da responsabilidade pela solução de problemas da sociedade capitalista (EVANGELISTA, 2012, p. 71).

⁵⁴ Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (OCDE, 2006a) constitui o produto mais importante da revisão de políticas para professores, elaborada pelo Comitê de Educação da OCDE. No projeto está evidente a extensão do envolvimento ativo dos países membros e dos parceiros. O projeto foi favorecido pelo envolvimento do *Business and Industry Advisory Committee (BIAC)*, da OCDE, e do *Trade Union Advisory Committee (TUAC)*, além de outras organizações que também possuem interesse em políticas para professores: o Conselho Europeu; a Comissão Européia; a Fundação Européia de Capacitação; Eurydice; A Associação Internacional para Avaliação de Realização Educacionais (ARE); a OIT; a UNESCO; o Centro Europeu da UNESCO para a Educação Superior (CEPES); o Instituto Internacional da UNESCO para o Planejamento da Educação (IPE); e o BM.

As exigências feitas a escolas e professores vêm-se tornando mais complexas. Atualmente, a sociedade espera que as escolas sejam eficazes ao lidar com diferentes idiomas e *backgrounds* dos estudantes; que sejam sensíveis a questões culturais e de gênero; que promovam a tolerância e a coesão social; que sejam eficazes ao lidar com estudantes carentes e com estudantes com problemas de aprendizagem ou de comportamentos; que utilizem novas tecnologias; e que acompanhem o ritmo rápido de desenvolvimento de áreas de conhecimento e de abordagens de avaliação dos estudantes. Professores devem ser capazes de preparar estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes auto-dirigidos, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo da vida. (OCDE, 2005, p. 101).

Nota-se, pois, que as ações atribuídas ao professor extrapolam a dimensão das atividades inerentes à sua função. Representam uma ampliação dos papéis docentes, agrupando ocupações de gestão, afazeres administrativos e, por vezes, tarefas pertencentes à outras profissões.

Os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 537).

Nesta conjuntura de alargamento das funções do professor, Triches (2010, p. 36, grifos da autora) analisa que “contraditoriamente, ao se constituir como *superprofessor*, ele é constituído como professor-*instrumento* [...]”, cuja principal finalidade (oculta) é colaborar para a “manutenção da hegemonia burguesa”. Os professores são convocados a promover uma ‘educação de qualidade’ e atender as novas exigências educacionais, solicitadas pela difundida sociedade do conhecimento. Essas novas exigências educacionais perpassam pela transformação de suas atitudes e suas práticas escolares e, ainda, pelo seu modo de pensar e se posicionar perante as relações sociais. Alves (2002) defende este posicionamento ao cogitar:

O professor deve incorporar em sua práxis pedagógica as novas linguagens, intermediadas pela tecnologia e tende a ser guiado *para se adaptar* ao novo contexto das mudanças pedagógicas. *Manter ou readquirir a competitividade* no mundo de trabalho e trabalhar no sentido da *reconversão profissional* e atualização da demanda profissional é importante. A *flexibilidade*, a mobilidade, o acesso democrático à internacionalização do conhecimento, vêm constatar a universalização do ensino em seus vários

segmentos e uma *mudança na formação do perfil do docente*. (ALVES, 2012, p. 3, grifos nossos).

Todos os trechos destacados na citação convergem na direção dos discursos dos documentos internacionais para a educação; adaptação, competitividade, reconversão profissional, flexibilidade, mudanças do perfil docente constituem vocábulos que, segundo Shiroma (2003), são selecionados pelas políticas gerenciais, afim de que sejam empregados pelos profissionais em seus discursos de mudança. “Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação” (SHIROMA, 2003, p. 78) e, essa assimilação de conceitos da reforma atinge não apenas a linguagem, mas, também para a prática conduzindo, assim, para a formação do consenso.

Portanto, os organismos internacionais prezam pelo indicativo da necessidade de mudança na atuação e formação docentes, o que conduz as instituições a reverem seus dispositivos de formação.

[...] o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores. Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a “universitarização”/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências. As reformas em curso têm, de modo geral, contemplado tais aspectos. (MAUÉS, 2003, p. 99, grifo da autora).

Em “Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (2014), recomenda-se para a qualidade da educação:

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. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. xi, grifos nossos).

Assim, a adoção da gestão gerencial nas escolas é intencionada pelas reformas educacionais não apenas para racionalizar as práticas escolares, mas também controlar os professores e, portanto, o gerencialismo está conexo à ampla defesa do profissionalismo docente. Todas essas mudanças e relações associadas ao professor podem impactar incisivamente sua carreira, tema de discussão a seguir.

3.2 Investida Neoliberal à Carreira Docente

Um requisito fundamental para o provimento de um ensino de qualidade nas escolas é que a opção pela docência seja feita por pessoas *motivadas*, com alto nível de conhecimento e de *habilidades*. É preciso que a docência seja uma profissão competitiva, para disputar com outras ocupações as *pessoas talentosas*. (OCDE, 2005, p. 40, grifos nossos).

O destaque no fragmento do documento⁵⁵ da OCDE no início desta discussão se dá em função das características atribuídas às pessoas consideradas como ideais para promoverem a qualidade na educação. Cogita-se como essencial que pessoas interessadas em seguir a carreira docente tenham um alto nível de habilidades e que sejam talentosas, o que nos leva a relacionar e refletir sobre o desenvolvimento de competências na educação, sobre a defesa impetuosa da profissionalização, sobre a reconversão docente e responsabilização do professor pelo alcance, ou não, da qualidade na educação.

Nesta conjuntura, surgiram e ainda surgem muitas inquietações relacionadas à atratividade da docência como opção de carreira. Estudos, relatórios e pesquisas dos OM apontam evidências dos principais fatores envolvidos na falta de interesse pela carreira docente, bem como elementos de políticas para atrair pessoas competentes para a docência (OCDE, 2005; PRELAC, 2007; OREALC/UNESCO, 2013; BRUNS e LUQUE, 2014; COX, BECA e CERRI, 2014).

Entre as questões, sobre a carreira docente, determinadas como críticas pelo relatório da OREALC/UNESCO (2013, p. 95) têm-se:

[...] a. Dificuldade para atrair e reter bons professores; b. Carreiras que desconhecem as etapas da docência; c. Dissociação entre carreira e desenvolvimento profissional; d. Tensão entre as estruturas salariais comum e remunerações diferenciadas; e. Dificuldade na geração de consensos para formar uma avaliação de desempenho.

Apresentadas as tensões na carreira docente, os OM em defesa de seus interesses mercadológicos, passaram a apresentar, por meio de seus mais diversos tipos de documentos, instruções para o desenvolvimento de políticas que atendessem aos seus propósitos e, ao mesmo tempo, pudessem gerar consensos (apoios, adesões) nos indivíduos envolvidos com a educação.

Portanto, as orientações internacionais para a carreira docente incidem sobre o exercício da profissão, provocando mudanças no sistema de ingresso, no exercício, na

⁵⁵ *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir les enseignants de qualité* [O papel crucial dos professores. Atrair, treinar e reter professores eficazes] (OCDE, 2005).

mobilidade, no desenvolvimento, na promoção e na aposentadoria das pessoas que exercem a profissão docente (TERIGI, 2009).

3.2.1 Recrutamento, Seleção e Contratação Docente

Para as agências internacionais, o recrutamento, a seleção e a contratação de professores estão entre os fatores considerados como primordiais para aumentar a qualidade na educação, tendo em vista que “a melhoria da qualidade dos professores talvez seja a orientação a ser adotada pelas políticas que abre as melhores probabilidades de ganhos substanciais no desempenho da escola” (OCDE, 2005, p. 23).

Atrair indivíduos considerados pelos OM como qualificados para o magistério demanda, segundo Bruns e Luque (2014, p. 23),

[...] o alinhamento de um conjunto complexo e inter-relacionado de fatores que pode ser difícil e lento de mudar, incluindo salários e a estrutura salarial, o prestígio da profissão, a seletividade de ingresso na formação de professores, além da qualidade dessa formação.

Para os autores do estudo, o recrutamento pode constituir o desafio mais complicado para os países da América Latina e do Caribe, pois depende do aumento da seletividade do magistério como uma profissão.

A OCDE (2005) expõe em seu relatório a existência de vários aspectos referentes à qualidade do docente, os quais não são apreendidos por indicadores como, por exemplo, as qualificações, as experiências e os testes de capacidade acadêmica. Ainda afirma que, as particularidades do professor com maior dificuldade de mensuração são essenciais para a aprendizagem do discente e, portanto, precisam ser destacadas no momento da formação e da contratação do professor.

A valorização das citadas características docentes em momentos cruciais, como na formação, na contratação, bem como na manutenção do professor no magistério, viabiliza que novos professores sejam formados, contratados e mantidos no sistema educacional de acordo com os ditames neoliberais, preconizados pelos OM como essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e sua adequação à sociedade do conhecimento.

A política da OCDE, ao posicionar a educação atrelada ao desenvolvimento econômico, destaca a precisão de bons professores e enfatiza também que cabe ao governo

Desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores;

recrutar, selecionar e empregar os professores; reter os professores de qualidade nos estabelecimentos escolares; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores (MAUÉS, 2011, p. 76).

É possível notar a lógica das competências presente na formação de professores defendida pela OCDE. Além disso, a dinâmica de retenção de professores de qualidade na escola encontra-se atrelada a política de demissão de professores que não se enquadram no perfil difundido pelos organismos internacionais.

A Organização se preocupa em “reter” os professores que desenvolvam um trabalho com qualidade, ao mesmo tempo em que se posiciona favoravelmente ao afastamento dos docentes “ineficazes”. Para tanto indica que a avaliação regular e contínua permitirá identificar aqueles profissionais que, apesar de medidas especiais de aperfeiçoamento, não apresentam melhoria no seu desempenho. Para esses, a política é de dispensa. (MAUÉS, 2011, p. 82, grifos da autora).

O relatório da OCDE (2005) expõe que além de garantir a atratividade na carreira docente, as políticas para professores devem assegurar que os melhores professores sejam contratados e que nas escolas sejam inseridos os professores que as mesmas necessitam. Mesmo diante dos desafios administrativos e logísticos de gerenciamento dos mecanismos utilizados pelos países para recrutamento e seleção de seus professores e das políticas que gerem as contratações, esses controles causam grandes efeitos para a qualidade na educação.

Os processos pelos quais os professores são designados e contratados em diferentes escolas podem afetar a equidade da distribuição de recursos docentes e o grau de atendimento das necessidades dos estudantes pelas escolas. *Há diferenças importantes entre os países quanto à abordagem a decisões sobre pessoal, principalmente no que diz respeito ao papel desempenhado pelas escolas individualmente.* (OCDE, 2005, p. 152, grifo nosso).

Os procedimentos de seleção e contratação docente correspondem a uma das “preocupações” dos países delimitada pelo trabalho da OCDE que, embora assumisse existência de distintas realidades nos países, apontou ser esta uma questão em comum.

Muitos países demonstraram insatisfação por não poder intervir mais diretamente sobre a lotação dos professores nas escolas. Muitos acham que há uma concentração dos “bons” professores em determinados locais em detrimento daqueles espaços nos quais há um maior número de pessoas carentes. (MAUÉS, 2011, p. 79, grifo da autora).

Entendemos que o intuito de possuir professores qualificados no quadro de docentes de uma instituição escolar constitui um objetivo coerente. O problema reside nas intencionalidades ocultas em processos tão importantes da carreira docente.

O relatório expôs, por meio de outros estudos internacionais⁵⁶ sobre o desempenho discente, que surgiram evidências de que os países em que as escolas tinham um grau relativamente alto de responsabilidade pelo processo de seleção e pela gestão de pessoal tendiam a estar associados aos melhores resultados dos alunos (OCDE, 2005). Políticas que atribuem às escolas tais funções, carregam camuflada a intenção de que estas instituições exerçam uma regulação e um controle direto na composição de sua equipe de professores, viabilizando a entrada de pessoas adequadas ao projeto maior, de uma educação à serviço do capital. Além disso, a atribuição dos processos de seleção e contratação de pessoal, de maneira tão individualizada pelas escolas, faz com que estes sejam responsabilizados pelos seus fracassos, correspondendo à política de responsabilização das instituições educacionais, eixo central da política de gestão dos sistemas públicos de ensino.

A política de responsabilização educacional no Brasil já encontra campo fértil nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Paraná, Bahia, Goiás, assim como na União⁵⁷; esta política nos estados brasileiros intervém na educação com ações e amplitudes diversas, mas todas altamente danosas para educação⁵⁸ (BROOK, 2006; CERDEIRA, ALMEIRA e COSTA, 2014, SCHNEIDER, 2014). Programas de remuneração variável por desempenho, avaliações em larga escala para fins estatísticos e promocionais, bonificação⁵⁹, premiação e gratificação docentes são exemplos de ações de responsabilização

⁵⁶ OECD. *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2001. [OCDE. *Conhecimentos e habilidades para a vida: Primeiros Resultados do PISA 2000*. Paris: OCDE, 2001]; WÖBMANN, L. Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. [S. 1., s.n.], 65 (2), p. 117, 2003. [WÖBMANN, L. Instruindo Recursos, Instituições Educacionais e Desempenho dos Estudantes: A Evidência Internacional. *Oxford Boletim de Economia e Estatística*. [S1., S.n.], 65 (2), p. 117, 2003.]

⁵⁷ Nas notas de agradecimento do estudo “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, os dirigentes (Bruns e Luque) dedicaram o trabalho, entre outros, aos que eles chamaram de “líderes” em educação no Brasil (Pernambuco, Minas Gerais, Estado do Rio de Janeiro e município do Rio), os quais se disponibilizaram como parceiros na pesquisa. Recebendo generoso apoio do Banco Mundial e dos governos de vários países, a equipe avaliou o pagamento de bonificações e outros programas destinados a recompensar a qualidade dos professores e a examinar as salas de aula para compreender se e como os incentivos mudam a prática do magistério. Assim, em função dessas parcerias estabelecidas com projetos de Organismos Internacionais, não é estranho o pioneirismo das políticas neoliberais nos estados brasileiros citados, entre elas, a de responsabilização educacional.

⁵⁸ Exemplos de ações de responsabilização educacional: Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, em conjunto com o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE; Programa Nova Escola, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Boletim da Escola, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (BROOK, 2006).

⁵⁹ A bonificação docente, ou seja, a concessão de bônus aos professores mais assíduos, mais produtivos ou mais bem avaliados - camuflada de aumento salarial - é um dos efeitos-chamariz mais divulgados pelos

educacional⁶⁰. Dessas políticas, apenas a participação em avaliações é implementada no IFMS; seus resultados são amplamente divulgados, no intuito de atrair estudantes para o processo seletivo da instituição, portanto, não representa uma política de responsabilização.

Segundo Bruns e Luque (2014, p. 25), a experiência global distingue três mecanismos fundamentais para elevar a seletividade no recrutamento de professores: Aumento dos padrões para ingresso na formação de professores; Aumento da qualidade das escolas de formação de professores; Aumento dos padrões para a contratação de novos professores. O relatório do BM realiza um ataque ao princípio da autonomia universitária na América Latina ao expor que esta impossibilita legalmente os ministérios da educação controlarem diretamente os padrões de admissão na formação docente. E aponta quatro estratégias que vem sendo utilizadas pelos Ministérios da Educação na região, para confrontar as dificuldades:

(a) fechamento de institutos de baixa qualidade sob controle direto do Ministério (normalmente instituições de formação não universitárias de professores); (b) estabelecimento de *uma universidade nacional de formação de professores diretamente controlada pelo Ministério*, tal como o Instituto Nacional de Educação de Cingapura; (c) *criação de bolsas de estudo especiais para os melhores estudantes*; e (d) aumento dos padrões de credenciamento para instituições autônomas de ensino superior, forçando o fechamento ou adaptação. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 25, grifos nossos).

As estratégias delimitadas acima demonstram o quão preocupante é a política de regulação⁶¹ e controle sobre os processos iniciais que envolvem a carreira docente. A estipulação de apenas uma universidade nacional de formação de professores com domínio direto do Ministério permite que novos docentes sejam formados e moldados dentro de uma concepção de educação guiada pela mundialização do capital. De acordo com os dirigentes do estudo,

[...] o Peru combateu o excesso de oferta de professores de baixa qualidade das escolas não universitárias de formação de professores (*Institutos Superiores Pedagógicos [ISP]*) em 2006, com a introdução de uma ordem nacional para admissão. O requisito do alcance de uma pontuação mínima de competência por parte dos candidatos em testes cognitivos, em um teste escrito e em uma entrevista, produziu um efeito acentuado nas matrículas

reformadores para seduzir os professores em torno dos supostos benefícios das políticas de avaliação docente (SCHNEIDER, 2014, p. 28, nota de rodapé).

⁶⁰ Indicação de leitura: SCHNEIDER, M. C. **Avaliação Docente no Brasil e em Portugal: Análise das Políticas e dos “Obstáculos Políticos”** [tese] / Mara Cristina Schneider; orientadora, Eneida Oto Shiroma. – Florianópolis, SC, 2014. 409 p.

⁶¹ A regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um sistema busca manter o equilíbrio. A regulação, nesta acepção, inclui o sentido de “autoridade reconhecida”, ou seja, o conjunto das regras é formulado por um poder que é aceito, como o Estado ou os Organismos Multilaterais, com os quais os governos locais mantêm troca de interesses (MAUÉS, 2011, p. 83).

nos ISPs; elas baixaram de 11.000 para 389 em um único ano. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 25, grifo dos autores).

Nota-se, mais uma vez, a lógica das competências nas políticas educacionais desde o início da carreira docente, no chamado recrutamento de professores. Pontuação baseada em competências, testes cognitivos, testes escritos e entrevistas fazem parte de um corpo de mecanismos controladores capazes de selecionar o indivíduo ideal e apto a receber a formação necessária aos propósitos definidos como essenciais para o convívio na sociedade da informação ou do conhecimento. Essa formação inicial é posta como “uma das políticas fundamentais para garantir a qualidade do ensino; segundo a OCDE, ela deve ser flexível e reativa” e “refletir um amplo leque de competências que os professores devem possuir para serem eficazes na escola de hoje” (MAUÉS, 2011, p. 81).

A criação de bolsas de estudos especiais para os melhores estudantes pressupõe a adoção da meritocracia e/ou recompensa por resultados. Essas políticas de controle acabam gerando uma competitividade nociva nos ambientes educacionais, sejam eles de formação inicial, continuada ou em atividade.

De acordo com o relatório do BM, o aumento dos padrões para contratação de novos professores constitui mais um mecanismo para aumento da seletividade no recrutamento docente. Para isso, o estudo apontou três instrumentos principais que as políticas da América Latina e do Caribe podem garantir: “(a) padrões nacionais para professores; (b) testes pré-emprego das competências de professores; e (c) certificação alternativa” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 28).

O simples anúncio de tais ferramentas já demanda preocupação. A elaboração e aplicação de padrões para professores tende a formar indivíduos com as habilidades e competências desejadas para o desenvolvimento de professores adequados, competentes e produtivos. Maués (2003, p. 107), reforça essa inquietação ao expor que “a formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado” e destaca com base em diversos autores⁶²:

É o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores. [...] a educação estaria contaminada pelos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade. Esses aspectos da

⁶² PETRELLA, R. Une autre mondialisation. In: HOUTART, F.; POLET, F. (dirs.). *Une autre Davos: mondialisation des résistances et des luttes*. Paris: L’Harmattan, 1999. p.76-84. WEISSHEIMER, M. *O Saber não é uma mercadoria*. Disponível em: <http://www.portoalegre2002.org/publicue/index01P.htm>. Acesso em: nov. 2015. HIRTT, N. *L’École prostituée: l’offensive des entreprises sur l’enseignement*. Bruxelles: Éditions Labor, Éditions Espace de Libertés, 2001.

educação como mercadoria são reforçados nos discursos oficiais com os argumentos da necessidade de adaptar a educação às mudanças que a “sociedade do conhecimento” exige por parte da escola. (MAUÉS, 2003, p. 97, grifo nosso).

Assim, o estudo do grupo do BM defende que, apesar do desenvolvimento de padrões nacionais de formação docente demandar muito tempo e esforço, as instituições formais com os mais altos padrões para os professores constitui a base da qualidade na educação. “Padrões nacionais para professores, articulando ‘o que um professor deve saber e ser capaz de fazer’, são uma etapa importante no desenvolvimento de um corpo docente mais profissional” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 28).

O relatório assinalou também que a maioria dos países da OCDE, ao longo de vinte anos, tem empenhado esforços no desenvolvimento de tais padrões docentes, mas que poucos países da América Latina e do Caribe executaram o método, exceto o Chile. É válido ressaltar que, este estudo realizado pelo grupo do BM, exalta repetidas vezes as reformas educacionais implementadas pelo Chile e, em muitos momentos, as políticas sociais chilenas são tomadas como exemplos⁶³. O Chile foi o precursor dos princípios neoliberais na América Latina; aderiu aos ajustes estruturais e efetivou incisivamente as políticas educacionais neoliberais através dos organismos multilaterais.

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), definiu em 2009, uma política nacional de formação de profissionais do magistério, contendo orientações de longo prazo para formação de professores em serviço, cuja implementação conta com os Fóruns Estaduais de Apoio a Formação de Profissionais da Educação e da Rede Nacional de Formação Contínua de Profissionais da Educação Básica. Além disso, a CAPES implementou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁶⁴, cujo objetivo principal é garantir que os docentes em exercício do ensino

⁶³ Segundo relatório do BM, o Chile adotou um padrão nacional (*Marco para la Buena Enseñanza*) em 2003, após três anos de trabalho conjunto por parte de uma comissão nacional e do sindicato dos professores. Os padrões do Chile permanecem sendo exemplo das melhores práticas na região. Eles têm orientado a elaboração de outras políticas importantes, incluindo o sistema de avaliação dos professores do Chile e o exame de conclusão de formação de professores, a *Prueba Inicia* (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 28 e 29).

⁶⁴ PARFOR - O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não

público obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), através da implementação de cursos especiais e exclusivos para os professores em exercício (OREALC/UNESCO, 2013, p. 60).

No que diz respeito à formação de docentes para a Educação Técnica e Profissional, Marope, Chakroun e Holmes (2015) no estudo publicado pela UNESCO, revela que o interesse no desenvolvimento de um quadro de competências para professores de Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET) é principiante, expondo o modelo construído pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional (CEDEFOP).

No contexto europeu, o CEDEFOP desenvolveu um Quadro de Competências para Profissões VET⁶⁵, que identifica habilidades que os profissionais de TVET vão precisar no futuro. Essas habilidades incluem o reconhecimento e a ênfase na aprendizagem informal; a capacidade de colaborar internamente e entre instituições de TVET e o mundo do trabalho; habilidade de relacionar instituições com partes interessadas locais e regionais; consciência das perspectivas internacionais de qualificação; capacidade de usar TIC e redes digitais; percepção holística da TVET; necessidade de autonomia para o aluno e aprendizagem autodirecionada; competência em habilidades pedagógicas, de comunicação e relacionamento para professores de TVET; capacidade de usar novas mídias; conhecimento da interação entre educação e sociedade; e desenvolvimento de competência organizacional. (CEDEFOP, 2009, p. 47).

O documento político da ‘Estratégia de Competências’ da OCDE enfatiza que as competências se transformaram na moeda global do século XXI e que sem investir adequadamente no modelo de competências, os indivíduos permanecem marginalizados socialmente, o progresso tecnológico não necessariamente se demonstra em crescimento econômico e que os países perdem a capacidade de competição em uma sociedade mundial baseada gradativamente no conhecimento. Porém, ressalta também que o valor da moeda vai se perdendo na proporção que se aumentam as exigências do mercado de trabalho e as pessoas perdem as competências por não utilizá-las (OCDE, 2014).

É evidente, na Estratégia de Competências da OCDE, que o teor econômico se sobrepõe as questões sociais e valores preconizados pela política neoliberal, como individualismo, competitividade, eficiência e eficácia são exaltados.

Em particular, a estratégia estabelece as bases sobre as quais os governos podem trabalhar de maneira eficaz com todas as partes interessadas – governos nacionais, regionais e locais, empregadores, trabalhadores e estudantes – e em todos os âmbitos políticos importantes para: Desenvolver

licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: mai. 2016.

⁶⁵ VET - *Vocational Educational and Training* [Educação e Formação Profissional].

as competências adequadas para responder às necessidades do mercado de trabalho [...]; Garantir que as competências existentes sejam utilizadas na sua totalidade [...]; Combater o desemprego e ajudar os jovens a se posicionar no mercado de trabalho para que utilizem as suas competências da melhor forma possível [...]; Incentivar a criação de empregos de competências mais elevadas e de maior valor agregado para competir mais eficazmente na economia global atual [...]; Aproveitar os vínculos entre os diversos campos das políticas [...]. (OCDE, 2014, p. 3).

A utilização de testes pré-emprego das competências de professores constitui outro instrumento indicado pelo relatório do BM para a seleção de candidatos a professores. São exames de certificação ou teste de competência que, como discutidos acima, possibilita o ingresso na carreira de professores com habilidades necessárias ao modelo de educação proposto pelas agências internacionais. O professor passa a ser “preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o ‘pensamento único’ desse receituário ideológico” (MAUÉS, 2003, p. 108).

A terceira estratégia para elevar a qualidade dos novos professores, segundo Bruns e Luque (2014, p. 31), é “recrutar professores treinados em outras disciplinas, uma prática conhecida como certificação alternativa”.

Desde 2007, [...] diversos países da América Latina e do Caribe vêm lançando ramificações nacionais do programa *Teach For All*⁶⁶ [Ensinar Para Todos], com base no modelo *Teach for America*⁶⁷ [Ensinar para a América]. No Chile, Peru, México, Colômbia, Argentina e Brasil, os programas *Teach For All* têm recrutado os melhores graduados de outras disciplinas dispostos a se empenhar por dois anos de magistério em escolas altamente desfavorecidas. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 54, tradução nossa).

No Brasil, a organização responsável pela implementação do programa *Teach For All* (TFA) é o Ensina Brasil. É registrada como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse

⁶⁶ *Teach For All*: É uma rede de organizações independentes com uma missão unificadora para expandir as oportunidades educacionais em todo o mundo, e uma organização global que trabalha para aumentar e acelerar o impacto individual e coletivo das organizações. Teach For All rede trabalha para acelerar o progresso dos parceiros e aumentar o seu impacto em seu país, fornecendo uma plataforma global para a partilha de ideias e inovações e apoiar os seus parceiros para adaptá-los aos contextos locais. (Tradução nossa). Disponível em: <http://teachforall.org/es/sobre/visi%C3%B3n-y-misi%C3%B3n>. Acesso em: mai. 2016.

⁶⁷ *Teach for America*: É um membro do *Teach For All*, cuja missão é: recrutar, desenvolver e mobilizar o maior número possível dos mais promissores futuros líderes da nossa nação, para crescer e fortalecer o movimento para a equidade educacional e excelência. Disponível em: <https://www.teachforamerica.org/about-us/our-mission>. Acesso em: mai. 2016. No BRASIL: A “importação” do Ensina! para o Brasil começou quando pós-graduandos e profissionais do setor privado preocupados com a (má) qualidade da educação brasileira conheceram o *Teach for America* e suas crias pelo mundo. A primeira oportunidade de colocar a ideia à prova em terras brasileiras contou a parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A proposta do programa é recrutar os melhores estudantes das melhores universidades e treiná-los para lecionar nas piores escolas do ciclo fundamental de seus países por dois anos. (Com adaptações). Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/eles-trocam-carreiras-promissoras-por-uma-vocacao-ensinar/>. Acesso em: mai. 2016.

Público (OSCIP) e faz parte de uma rede de 40 organizações (40 países em 5 continentes). Os custos do Ensina Brasil são financiados por organizações e indivíduos como a Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Singularidades, entre outros; contudo, os salários dos participantes são pagos pelos “governos parceiros”. O discurso informativo e formativo da organização é muito atraente, convidativo e inspirador, envolto de otimismo e esperança na construção de um “país melhor”.

Acreditamos que os desafios da educação brasileira são extremamente complexos por estarem relacionados a diversos fatores estruturais de nossa sociedade. Na nossa visão, não há uma solução única: é necessário muita gente comprometida, trabalhando em diferentes áreas e iniciativas, para que uma mudança sistêmica ocorra. **Buscamos jovens talentos de diversas carreiras que almejem trabalhar com um propósito e queiram direcionar seus talentos e esforços para os problemas mais complexos do país.** (ENSINA BRASIL, 2016, destaque no original).

Em outras palavras, não é necessário ser licenciado para ser professor do programa. A organização Ensina Brasil atua na formação de novos professores com um treinamento inicial de apenas cinco semanas.

Temos um programa intensivo de formação. Além disso, *a disciplina ensinada será sempre relacionada a sua formação.* [...] A formação é dividida nas seguintes etapas: 1. Formação inicial - 5 semanas em janeiro, antes do participante entrar em sala de aula; 2. Formação continuada com acompanhamento de tutores (residência pedagógica) durante os 2 anos do programa, além de cursos de formação pedagógica em parceria com universidades para participantes que não tenham a licenciatura específica; 3. Mentoria de professores experientes; 4. Mentoria de carreira. (ENSINA BRASIL, 2016, grifo nosso).

Destacamos, neste contexto, o fato de organizações como essa (Ensina Brasil) ganharem espaço considerável nas políticas educacionais brasileiras nos últimos anos. No tempo de escrita dessa dissertação, um novo governo, vigente por um golpe parlamentar, jurídico e midiático, anunciou uma ampla reforma no Ensino Médio, por meio da Medida Provisória⁶⁸ n° 746 de 22 de setembro de 2016, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 23/09/2016 (BRASIL, 2016a). A MP n° 746/2016, entre outras providências, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). A MP 746 traz modificações estruturais sobre o ensino médio, via medida autoritária e precipitada, sem dialogar com os principais sujeitos envolvidos no processo educacional: professores, estudantes e respectivas entidades representativas.

⁶⁸ Uma Medida Provisória entra em vigor a partir da data da sua publicação no Diário Oficial da União (DOU). A MP n° 746/2016 foi convertida na Lei n° 13.415, de 2017, DOU de 17/02/2017.

Uma das alterações diz respeito às aulas do ensino técnico e profissional, as quais poderão ser ministradas por profissionais com **notório saber** (sem formação acadêmica específica para a área que leciona), reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos afins à sua formação e/ou vivência prática. Essa mudança constitui um retrocesso, uma vez que o PNE estabelece a necessidade de garantia da graduação para todos os professores na área em que lecionam. Tal medida caminha para uma desvalorização da formação docente, ingresso na carreira de forma contratual (sem necessidade de concursos públicos, apontando para a terceirização) e precarização na atuação docente e nas demais relações de trabalho.

Esta conjuntura muito se aproxima da proposta de formação docente da organização Ensina Brasil.

No Brasil, a ideia é a mesma, ou seja, preparar professores temporários, procedentes de quaisquer cursos superiores, para fornecê-los aos “governos-parceiros” ganhando o salário inicial da carreira. Passam por cinco semanas de treinamento e pronto, já são despachados para um período de dois anos de “treinamento em serviço”. (FREITAS, 2016, destaque no original)

Dessa maneira, a MP nº 746/16 pode ampliar a atuação de organizações como o Ensina Brasil, principalmente na Educação Técnica, Profissional e Tecnológica. No entanto, Freitas (2016) faz um apontamento elucidativo ao colocar no mesmo cenário a MP nº 746/16 e a organização Ensina Brasil.

A existência da Ensina Brasil não está associada à MP do ensino médio. Ela já existia antes. Também não está sendo proposto na MP que se siga esta estratégia de formação em cinco semanas. Porém, ao facultar que se possa contratar por “notório saber”, mesmo restrito a áreas tecnológicas e profissionais, a MP estimula este tipo de atuação no cenário nacional e abre mercado para a atuação da Ensina, a começar pela área técnica e profissional. O perigo de organizações como a Ensina é muito superior e vai além do que sugere a MP, pois no caso da primeira, a proposta é que os governos-parceiros possam contratar temporariamente em qualquer área. (FREITAS, 2016, destaque no original).

Há uma precisão urgente e real, portanto, de fazer análises e reflexões profundas e dialéticas, as quais permitam enxergar além do proposto e escrito em documentos oficiais e propagados pelas mídias com intenção de obter um amplo consenso educacional.

Pesquisas da OCDE assinalam que muitos países confirmaram descontentamento por não poder interferir mais diretamente no ordenamento dos professores nas instituições escolares. “Muitos acham que há uma concentração dos ‘bons’ professores em determinados locais em detrimento daqueles espaços nos quais há um maior número de pessoas carentes”

(MAUÉS, 2011, p. 79). Além disso, a efetivação da certificação alternativa possibilitaria preencher as vagas em áreas escassas na escola como matemática e ciências; A estratégia é aproveitar o excedente de professores em algumas disciplinas para acobertar a carência em outros componentes curriculares. Um dos problemas desta certificação alternativa reside na redução do tempo de formação, o que poderíamos chamar de aligeiramento na formação inicial ou ainda na formação em serviço.

Outra proposta da OCDE para aumentar a seletividade docente na próxima década é reduzir o número de professores, eliminando os ineficientes e mantendo os professores competentes com níveis salariais maiores. “A UNESCO projeta que, sem mudanças desde 2010 nas taxas de matrículas ou nos coeficientes alunos-professores, a região deve precisar de 8% menos professores até 2025” (BRUNS E LUQUE, 2014, p. 32).

Neste contexto, o estudo também apontou que a tendência dos sistemas escolares com o declínio da população de estudantes é diminuir o coeficiente alunos-professores (PTR), no entanto a OCDE recomenda para estes casos, uma gestão ativa capaz de reduzir o número de professores e manter um PTR estável, citando como exemplo os países do Leste Asiático, como Cingapura, Coreia, China e Japão. Segundo o estudo estes países,

[...] conscientemente mantêm os coeficientes alunos-professores relativamente altos para disponibilizar recursos para salários mais elevados para os professores, dias letivos mais longos e investimentos não salariais rentáveis. Os salários dos professores nesses países são relativamente altos em média e são diferenciados por competência e desempenho, o que atrai indivíduos mais qualificados. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 32).

O trabalho revelou a resistência dos países da América Latina e do Caribe. A oposição foi realizada pelos sindicatos de professores, os quais atuaram na defesa dos direitos adquiridos pela classe e na estabilidade do emprego, assim como os pais dos estudantes, os quais acreditaram na relação positiva em diminuir o número de alunos por professor (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 32).

A política proposta pela OCDE demonstra claramente suas intenções mercadológicas com educação e seu ataque neoliberal à carreira docente. Propõe aumento salarial aos professores, porém reduz seu número nas escolas, eleva sua carga horária com dias letivos mais longos e indica distinção de salários entre os professores por meio da avaliação de desempenho e por competências, gerando muitas vezes uma competitividade nociva no ambiente escolar, a intensificação do trabalho docente e conseqüentemente sua precarização. Sugere, ainda, que novos investimentos sejam aplicados na escola, desde que sejam lucrativos e não salariais, expondo declaradamente a educação como mercadoria.

Na próxima década, vários países terão uma oportunidade única de aumentar a qualidade dos professores por meio de salários mais altos, incentivos mais ambiciosos e maiores despesas não relacionadas a salários. *Não haveria necessidade de nenhum aumento nos orçamentos educacionais gerais* se os sistemas escolares administrassem com cuidado a quantidade de professores em favor da qualidade dos professores. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 33, grifo nosso).

Essa conjuntura remete a política do fazer ‘mais com menos’, que através de uma concepção reducionista tenta se justificar fazendo uso do discurso da eficiência na escola como caminho para o aumento da produtividade e qualidade na educação. São as denominadas ‘escolas eficazes’,

[...] que gerem melhor seus recursos, que arrecadam de outras fontes, não dependem do Estado, constroem sua “autonomia” financeira ou cobram mensalidades, fazem parcerias com empresas ou convocam a comunidade escolar a desenvolver iniciativas que permitam arrecadar recursos para realizar seus projetos. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 538)

Outra intencionalidade das agências internacionais para a educação global é a renovação do corpo docente, em função da substituição dos professores que irão se aposentar nos próximos anos. De acordo com os OM, os novos docentes, sejam eles contratados ou efetivos, submetidos às políticas neoliberais poderão ser reconvertidos, pois, assim, se submetem às novas maneiras regulatórias do trabalho docente; “são funcionais à reconversão da educação para o mercado; subordinam-se à competitividade econômica; responsabilizam-se individualmente por sua boa ou má produção” (EVANGELISTA e TRICHES, 2008, p. 15). O objetivo é (con)formar professores, com perfis ‘adequados e adaptados’, distintos de muitos dos que deixarão de atuar na educação.

3.2.2 Monitoramento, Avaliação e Responsabilização do Professor

A admissão de uma gestão gerencial, descentralizada, com maior autonomia escolar são preceitos importantes para difusão e consentimento das reformas propostas pelas políticas educacionais. Paralelo a estes elementos políticos, a mudança nas configurações da gestão escolar é apresentada como componente estratégico de regulação e responsabilização.

[...] se de um lado assistimos à implementação de políticas de descentralização e autonomia, com ampliação dos espaços de decisão no nível das escolas, de outro, presenciamos *o incremento do uso das avaliações externas* e a conseqüente *responsabilização dos estabelecimentos de ensino pelo desempenho educacional*. Isso significa que, ao mesmo tempo em que o discurso da descentralização e da autonomia se consolida,

observa-se uma *maior cobrança*, por parte dos órgãos centrais, em relação à qualidade do ensino, *materializada por metas a serem cumpridas pelas escolas*, e a responsabilização dessas pelo seu sucesso ou fracasso. (MACHADO e MIRANDA, 2012, p. 10, grifos nossos).

É importante destacar novamente, neste estudo, que a referida ampliação dos espaços de decisão no nível das escolas, em função das políticas de descentralização e autonomia escolar, possui outra interpretação e intencionalidade, distintas das relatadas e defendidas pelas autoras. Uma das estratégias da gestão gerencial nas escolas consiste em restringir as ações das direções à simples funções técnicas e reguladoras. A gerência política das reformas é feita a partir de órgãos centrais (OM e governos coniventes) e, às escolas e seus distintos sujeitos cabem a execução de tais reformas.

Os demais termos foram enfatizados na citação, pois representam algumas das decorrências advindas das recomendações de OM para a educação como, metas, cobranças, desempenho, avaliações externas, responsabilização educacional. As políticas neoliberais levam para as escolas princípios e orientações empresariais, transformando a educação em uma mercadoria a ser produzida, comercializada e consumida. As noções de eficácia e eficiência fazem relação aos conceitos de produtividade, êxito e sucesso e, portanto, no âmbito escolar, carrega-se a prerrogativa de que se o ensino for eficiente, eficaz, pode produzir mais e alcançar resultados satisfatórios, afiançar êxitos e sucessos. Estes resultados exitosos, para a política dos OM, são mensuráveis através de avaliações em todos os níveis e sujeitos escolares.

A responsabilização (*accountability*) torna-se o mote expressivo da gestão competente e profícua. As finalidades da educação inserem-se no contexto competitivo interinstitucional e internacional, visando alcançar crescimento econômico dinâmico, coesão social estável e um posto eminente no sistema classificatório comparativo entre escolas ou entre sistemas escolares nacionais. O ranqueamento escolar e o lugar na classificação emergem como indicadores relevantes de qualidade da escola e do sistema de ensino. (CHIZZOTTI, 2012, p. 433 – 434).

Assim, a gestão é apresentada como estratégica, “pois se entrelaça com responsabilização, resultados, cumprimento de metas, participação, inclusão, envolvimento e empreendedorismo – assim como numa empresa” (EVANGELISTA e TRICHES, 2012, p. 190).

O relatório financiado pelo BM delimita que é função do sistema escolar tornar os professores contratados, eficazes. Para esse feito, é colocado como imprescindível avaliar, gerenciar, apoiar o desenvolvimento individual e criar uma comunidade profissional de

professores nas escolas e em todo o sistema escolar (BRUNS e LUQUE, 2014). É possível observar nessas orientações, o monitoramento e a avaliação docentes como ações indispensáveis para a reforma educacional. Além disso, o apoio ao desenvolvimento individual e a criação de uma comunidade profissional de professores deixa evidente a defesa e recomendação da profissionalização pelos OM. Para alcance desses objetivos pelo sistema escolar, o documento enumera quatro tarefas como primordiais:

Indução: apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério; *Avaliação*: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor; *Desenvolvimento profissional*: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho; *Gestão*: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 34, grifos no original).

Todas essas orientações do documento do BM, no intuito de tornar os professores ‘excelentes’, se assemelham as recomendações dos demais documentos⁶⁹ de outros OM já citados neste trabalho, o que confirma a preocupação de tais Organismos Internacionais com a classe docente, responsável direto pela formação dos estudantes.

No que diz respeito à ação de ‘indução’ aos professores ingressantes na carreira, por vezes renomeado de ‘apoio’, o relatório do BM (BRUNS e LUQUE, 2014) apontou que poucos sistemas escolares na América Latina e no Caribe possuem programas de iniciação para professores recém-admitidos. E ainda chama atenção para este momento de ingresso na carreira, pois “os novos professores enfrentam uma curva de aprendizagem acentuada nos primeiros três a cinco anos de trabalho” (p. 34) enfatizando que, nesse espaço de tempo,

[...] os sistemas escolares têm uma importante oportunidade de apoiar e maximizar o desenvolvimento de novos professores e *de identificar aqueles que devem ser aconselhados a deixar a profissão*. Como os professores normalmente são contratados para cargos do serviço público, o que torna a demissão por desempenho difícil depois de serem admitidos, é altamente vantajoso evitar erros de admissão. Essas duas metas são alcançadas *por meio de um programa de indução bem organizado e do uso eficaz de períodos probatórios*. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 34, grifos nossos).

É no mínimo inquietante o uso de uma ação política capaz de, no período de três a cinco anos, ‘aconselhar’ o recém-formado professor a abandonar sua profissão, desconsiderando todo período que o mesmo dedicou a sua formação inicial. A situação torna-

⁶⁹ Nota de rodapé nº 42 (p. 59).

se agravada quando os OM recomendam a utilização de um sistema legal enquanto política (programa de indução, período probatório) para efetivar o afastamento do professor da escola. Esse processo foi apontado pela OCDE como necessário; por meio de suas pesquisas com 25 países, concluiu que apenas o diploma não garante uma boa formação docente.

[...] mesmo tendo feito a formação inicial, o futuro professor deverá se submeter a um processo de certificação. A política é de que durante dois anos (este não é um prazo rígido) o candidato à docência possa se submeter a um período probatório, no qual será permanentemente avaliado e, se tiver êxito, aí sim poderá ser titular, obtendo a certificação. Essa obtenção não é apenas pelo tempo, mas sim pela avaliação de uma comissão competente composta por membros internos e externos do sistema de educação. (MAUÉS, 2011, p. 81).

O relatório expôs também, que a inserção do docente de maneira eficaz se desenvolve concomitante aos períodos probatórios. A maioria dos países da OCDE utiliza períodos probatórios e alguns sistemas dos Estados Unidos aumentaram o tempo deste período no intuito de “avaliar o desempenho e o potencial de crescimento dos professores antes de tomar a decisão final de contratação” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 35). O relatório do BM cita o município brasileiro Rio de Janeiro como exemplo.

[...] Um programa de 2013 iniciado no município do Rio de Janeiro apresenta um modelo promissor: os novos candidatos a professores recebem um treinamento intensivo em dinâmicas eficazes de sala de aula — que se baseia nos resultados de Stallings⁷⁰ do município — e depois são observados dando aulas e avaliados antes de terem a contratação confirmada. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 35)

No Brasil, mais de 400 escolas, compreendendo os estados de Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, foram investigadas pelos especialistas do BM⁷¹ (DEFFUNE, 2015). Em Pernambuco, os trabalhadores em Educação impuseram resistência com paralisações contra o que eles analisaram como “patrulhamento e fiscalização em sala de aula, para controle do tempo pedagógico” (DEFFUNE, 2015, p. 100). O posicionamento

⁷⁰ Método Stallings - são realizadas 10 observações da sala de aula, por exemplo: em uma aula de 50' (minutos), a cada 5' (minutos), são realizados os registros sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas naquele momento, por meio de um questionário/formulário, e registros fotográficos por um observador (professores treinados no método), que após os trabalhos, dão um feedback ao professor observado e à direção da escola. Com a intenção de sugerir mudanças e fazer recomendações. STALLINGS, J. A. Implicaciones de la Investigación sobre la Enseñanza em la Formación Docente: Atributos de las Aulas Eficaces. Vanderbilt University. In: Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza em clase. SEP – México. D.F, junio, 2011.

⁷¹ As pesquisas financiadas e realizadas pelo BM adotam o método *Stallings* em vários países investigados. Segundo Deffune (2015), o método foi trazido para o Brasil em 2009, por uma especialista em educação do BM; os técnicos fazem registros das atividades desenvolvidas durante a aula, dos materiais empregados e sobre a conduta de professores e alunos no intuito de avaliar o que funciona e o que não dá certo na sala de aula, e orientar o professor sobre as melhores maneiras de corrigir os problemas detectados.

contrário à implantação de tais medidas, geralmente é defendido pelos sindicatos de professores, que juntamente com suas bases, avaliam melhores salários e condições de trabalho como fatores intrinsecamente relacionados à qualidade na educação.

Além das resistências impostas pelas representações sindicais, a sociedade civil também se manifestou diante da divulgação dos resultados da investigação. Na edição nº 2.170 da revista *Veja*⁷², de 23 de junho de 2010, a jornalista Roberta de Abreu Lima divulgou uma matéria relacionando o tempo de execução de atividades dentro da sala de aula juntamente com métodos ‘ineficazes’ de ensino. Um dos trechos da matéria intitulada “Aula Cronometrada” revela:

[...] Munidos de cronômetros, os especialistas se plantam no fundo da sala não apenas para observar, mas também para registrar, sistematicamente, como o tempo de aula é despendido. [...], os cronômetros expuseram um fato espantoso: com aulas monótonas baseadas na velha lousa, um terço do tempo se esvai com a indisciplina e a desatenção dos alunos. Equivale a 56 dias inteiros perdidos num só ano letivo. (LIMA, 2010, p. 122).

A reportagem teve larga repercussão, recebendo ‘cartas resposta’ de professores no Brasil. A resposta mais contundente, a qual também obteve vasta repercussão, foi a de uma professora do Colégio Estadual Júlio Mesquita, da rede municipal de Curitiba (PR). A docente, com grande conhecimento de causa, realiza críticas ao estudo e à matéria publicada:

É com grande pesar que vejo quão distante estão seus argumentos sobre as causas do mau desempenho escolar com as VERDADEIRAS razões que geram este panorama desalentador. Não há necessidade de cronômetros, nem de especialistas para diagnosticar as falhas da educação. Há necessidade de todos os que pensam que: “os professores é que são incapazes de atrair a atenção de alunos repletos de estímulos e inseridos na era digital” entrem numa sala de aula e observem a realidade brasileira. (STORRER⁷³, 2010).

A carta, na íntegra⁷⁴, pode ser visualizada no ANEXO A deste estudo, e, foi apoiada e divulgada em massa por educadores de todo o país, o que demonstra a importância da indignação, da reflexão e da ação política. Ainda sobre a publicação da revista *Veja*, cabe lembrar que esse meio de comunicação, entre outros, constitui um aparelho privado de

⁷² A Revista *Veja* é campeã disparada do pensamento ultraconservador no Brasil e atua como agência de desinformação – trafegando interesses privados mal disfarçados de interesse de todos –. [...]. O que trafega nessa grande mídia, no mais das vezes, são artigos de prepostos da privatária, cheios de clichês adornados de cientificismo para desqualificar, criminalizar e jogar a sociedade contra os movimentos sociais defensores dos direitos que lhes são usurpados, especialmente contra os sindicatos que, num contexto de relações de superexploração e intensificação do trabalho, lutam para resguardar minimamente os interesses dos trabalhadores (FRIGOTTO et al, 2011).

⁷³ Vanessa Storrer - professora da rede Municipal de Curitiba.

⁷⁴ Disponível em: <http://www.professoresnobrasil.com.br/materias.asp?CODIGO=1060>. Acesso em: ago. 2016.

hegemonia, que na perspectiva gramsciana, sustenta estrategicamente no poder a classe dirigente, pela disseminação de suas ideias, pensamentos e concepções que se tornam consensuais e dominantes.

Ainda segundo relatório do BM, os principais sistemas educacionais estão investindo intensificamente na avaliação de desempenho dos professores. Para os ditos especialistas, “a avaliação dos professores tem duas funções fundamentais: melhorar a qualidade dos professores e mantê-los responsáveis” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 35). Nesta percepção de avaliação, a responsabilização do professor, pelo sucesso ou fracasso escolar, já fica evidente. “O ato avaliador, longe de ser uma atividade asséptica e completamente livre de vieses, possui uma intencionalidade [...]” (RIZO, 2005, p. 149), portanto pode se prestar a diversos finalidades disfarçadas pelo discurso de defesa da qualidade da educação.

A implementação de um sistema sólido de avaliação de professores é dispendioso e desafiador do ponto de vista institucional, mas pode levar outros sistemas educacionais importantes a funcionarem com mais eficiência. As informações sobre o desempenho dos professores podem tornar mais adequados os investimentos no treinamento em serviço, ajudar a melhorar seus objetivos e até reduzir os custos gerais de treinamento. *Elas criam a base de informação necessária para os incentivos individuais de desempenho e medidas de responsabilização.* (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 35, grifo nosso).

O trecho em destaque faz referência ao uso dos dados coletados pela avaliação de professores como instrumento para “incentivos individuais” de desempenhos e de responsabilização. Em outras palavras, a avaliação docente torna-se ferramenta de recompensa pela “eficiência” do trabalho realizado, resultando em premiações individuais (bônus, promoção), assim como ferramenta para imputação de responsabilidade no professor pelo sucesso e/ou fracasso escolar, com consequências diversas para sua carreira.

Segundo estudo do BM, a ampliação das experiências, em nível mundial, com a avaliação docente, recomenda quatro características que são essenciais para o sucesso dos sistemas de avaliação:

[...] Primeiro, eles se baseiam em *padrões de professores*: uma clara *articulação das competências e dos comportamentos* que se espera que os bons professores tenham e demonstrem. Segundo, eles medem o desempenho de forma abrangente. [...] Terceiro, os bons sistemas de avaliação usam instrumentos que tenham validade técnica e protejam a integridade dos processos de avaliação. [...] Quarto, os bons sistemas *asseguram que os resultados da avaliação tenham consequências para os professores: tanto positivas como negativas*. A maioria dos países da OCDE usa os sistemas de avaliação como uma *plataforma para incentivos por*

desempenho: identificação e recompensa dos atores de melhor desempenho. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 35 – 36, grifos nossos).

A avaliação de professores baseada em competências tem sido amplamente utilizada nos países da América Latina, como Chile (exaltado no estudo do BM pelas suas políticas educacionais neoliberais), Equador, Colômbia, Peru e México, além de citar as políticas tidas como ‘exitosas’ em outros países: Cingapura, Japão, Coreia, Finlândia Estados Unidos e China (mais especificamente em Xangai) (BRUNS e LUQUE, 2014). Essa abrangência das políticas educacionais corresponde ao processo de ‘internacionalização das políticas’⁷⁵, fundamentado na abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) apresentada por Dale (2004).

Avaliar um professor com base em padrões estabelecidos e requeridos, já sinaliza um processo de punição ou exclusão daqueles que não se encaixam no perfil exigido pelos ordenamentos neoliberais. Para viabilizar ainda mais esta dispensa de professores que não são ‘adequados’ ao sistema, a OCDE (2005) sugere que seja empregada medidas de contratações mais flexíveis, argumentando que professores estáveis em seus empregos, por vezes, não correspondem às propostas de mudanças e reformas na educação.

Os professores geralmente são contratados como funcionários públicos, e, em alguns países, esta situação está associada a estabilidade no emprego, uma vez obtida a efetivação. Nessas circunstâncias, talvez não haja incentivos suficientes para que todos os professores revisem continuamente suas habilidades e melhorem suas práticas, *especialmente onde existem mecanismos limitados para a avaliação e a responsabilização dos professores*. (OCDE, 2005, p. 173 – 174, grifo nosso).

A recomendação da OCDE deixa visivelmente exposto o ataque neoliberal a carreira docente. A demanda crescente de contratações de professores temporários traz implicações diretas para o sistema educacional: instabilidade no emprego, regulação, controle e intensificação do trabalho docente, salários diferenciados, ampliação das práticas de responsabilização; todas essas medidas fazem parte do processo de precarização do trabalho docente e revela a intenção oculta nas defesas da profissionalização e reformas na gestão: “O que está em jogo, pois, não é a contratação de professores aptos, mas de professores adeptos” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 533).

⁷⁵ O processo de Internacionalização das Políticas Educacionais e a abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação são discussões na segunda seção deste trabalho (p. 35).

A indicação dos OM em determinar consequências para os professores, sejam elas positivas ou negativas, com base nos resultados da avaliação, sugere um mecanismo de seleção de indivíduos baseado em um modelo determinado.

[...] a avaliação dos professores fornece aos sistemas escolares dados para lidar com aqueles que apresentam desempenho deficiente de forma direta e transparente. No Chile, no Equador e na Colômbia, bem como em novas propostas do Peru e do México, os *professores com avaliações sucessivas nas categorias mais baixas de desempenho são dispensados*. A capacidade de um sistema escolar de identificar os professores menos eficazes é uma ferramenta poderosa para aumentar a qualidade do ensino. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 36, grifo nosso).

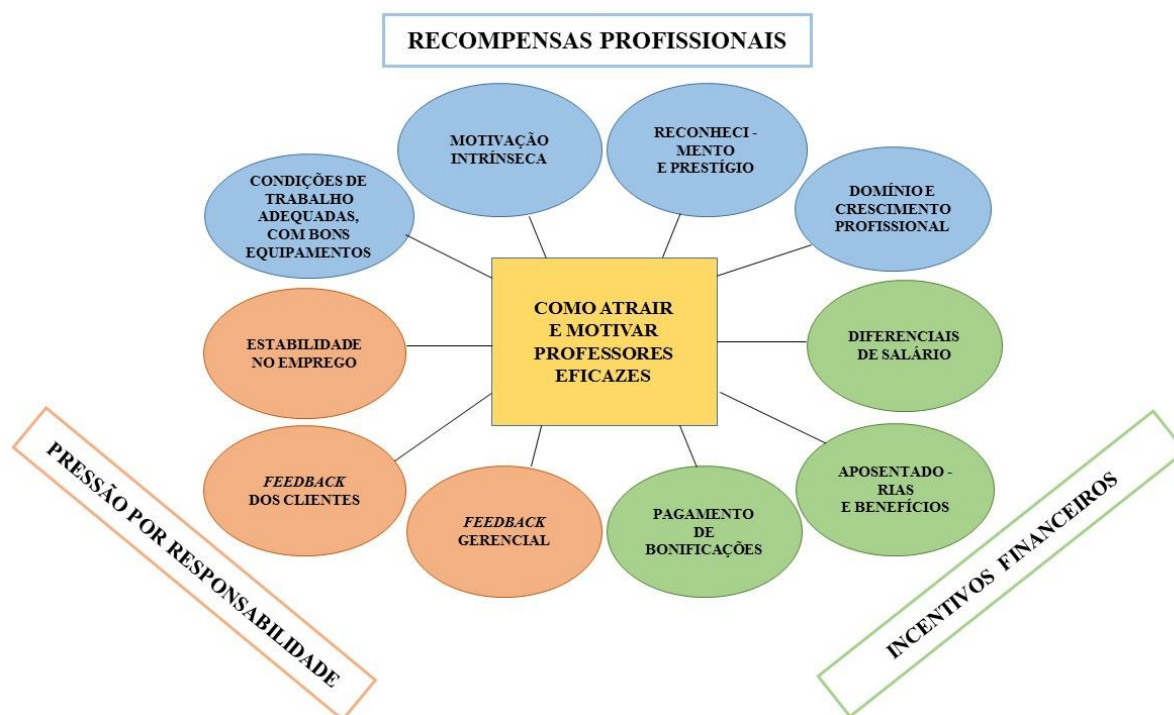
Assim, com a adoção dessas políticas de avaliação por resultados, uma parcela de professores é dispensada pela baixa produção, enquanto outra é reconhecida, promovida e/ou recompensada por corresponder aos padrões estabelecidos pelas políticas educacionais vigentes, conduzidas pelos organismos multilaterais.

3.2.3 Reconhecimento, Promoção e Recompensa do Desempenho Docente

Vegas e Umansky (2005), citados no relatório do grupo do BM (2014), formularam uma representação de incentivos ao docente, agrupados em três categoriais (Figura 1):

- (a) recompensas profissionais, incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho; (b) pressão por responsabilidade; e (c) incentivos financeiros. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 40).

Figura 1: Três classes amplas de incentivos motivam os professores



Fonte: Bruns e Luque, 2014, p. 41 (adaptado de Vegas e Umansky, 2005).

É possível observar na Figura 1 que, aparentemente, as três categorias de incentivos possuem o mesmo grau de importância e, por isso, se complementam. Porém, os incentivos financeiros delimitados acima, quando subordinados ao crivo dos resultados de uma avaliação, podem obter importâncias distintas. São múltiplas as finalidades das avaliações de desempenho docente e carregam intencionalidades que variam com a defesa do tipo de projeto político para a educação.

Reformas do plano de carreiras e pagamento de bonificações constituem as duas principais estratégias para recompensar financeiramente os docentes de forma diferenciada. Para Bruns e Luque (2014, p. 43), “as reformas no plano de carreira indicam uma estrutura permanente e cumulativa de recompensas por alto desempenho, têm implicações atraentes para a aposentadoria e são obtidas por professores individualmente”. Dessa maneira, no relatório do BM, apoia-se que as reformas no plano de carreira sejam feitas com base nas competências e desempenho dos professores e não fundamentada na antiguidade dos mesmos no exercício da sua profissão.

Em relação a estrutura salarial e a atração e retenção de professores, a OCDE (2005, p. 194) declarou o deslocamento de um sistema de avanços salariais uniformes para todos os professores para um padrão de aumentos mais direcionados em alguns países, ou seja, incentivos financeiros individuais.

Como já visto nas discussões anteriores, as retribuições salariais dos professores desempenham influência importante sobre a atração para a carreira docente, assim como o seu acesso e a sua permanência. Sistema de incentivos financeiros vinculados à avaliação de desempenho têm ganhado grande espaço nas políticas educacionais de diversos os países. Os relatórios produzidos pela UNESCO (2013), Banco Mundial (2014) e OCDE (2004) são congruentes em relação às recomendações para aumento e melhoria da qualidade dos professores da América Latina: “será necessário atrair candidatos de alto calibre, eliminar os de pior desempenho de forma contínua e sistemática e motivar os indivíduos a continuarem a aprimorar suas habilidades e dar o seu melhor ao longo da carreira” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 40).

Em relação às pesquisas direcionadas para este objeto, “incentivos”, o relatório do BM (2014) declarou que:

Existem mais pesquisas sobre reformas para fortalecer as pressões de responsabilidade sobre os professores — principalmente por meio da gestão baseada na escola — mas poucas evidências sobre questões importantes como o impacto de políticas que reduzem a estabilidade dos professores no emprego ou melhoram a capacidade dos diretores das escolas para avaliar e gerenciar o desempenho dos professores. A maior atenção por parte das pesquisas até o momento concentrou-se nos incentivos financeiros, principalmente o pagamento de bonificações. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 40, grifos nossos).

O que parece ser comum nos documentos analisados são as controvérsias em torno da relação, cada vez mais conexa, entre o desempenho docente e a recompensa são constantes. Segundo Fernando Veloso⁷⁶, “medir o resultado e premiar os melhores é o caminho certo para tornar a carreira do professor mais atraente”⁷⁷. Contudo, a adoção dos resultados das avaliações de desempenho para recompensar o professor é, muitas vezes, vista com

⁷⁶ A matéria identifica Fernando Veloso como economicista e especialista em educação. Em uma busca na Plataforma Lattes (em 26/10/16), a descrição do seu currículo delimita: “Possui graduação em Economia pela Unb (1989), mestrado em Economia pela PUC – Rio (1993) e doutorado em Economia pela University of Chicago (1999). Atualmente é Membro de corpo editorial da Pesquisa e Planejamento Econômico (RJ), Revisor de periódico da Pesquisa e Planejamento Econômico (RJ), Revisor de periódico da Brazilian review of econometrics, Revisor de periódico da Revista Brasileira de Economia (Impresso), Revisor de periódico da Revista de Economia Aplicada, Revisor de periódico da Estudos Econômicos (USP. Impresso) e Pesquisador da Fundação Getúlio Vargas. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Crescimento, Flutuações e Planejamento Econômico. Atuando principalmente nos seguintes temas: fecundidade, distribuição de riqueza, modelo de crescimento, capital humano, mobilidade intergeracional”. Procuo até agora, o embasamento de formação “em educação” para que o mesmo profira afirmações tão nocivas à atuação do professor na escola. Só é possível compreender mesmo que tal declaração parta de um economicista.

⁷⁷ Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT135460-15228-135460-3934,00.html>. Acesso em: mai. 2016. Salientamos que a Camila Guimarães é, atualmente, repórter e apresentadora da Rede Globo de Televisão - CGJ Brasília e não possui, em sua formação acadêmica, nem fundamentação teórica e nem vivência prática “em educação” (As informações profissionais foram coletadas do Lattes em 26/10/16).

desconfiança pela classe, pois representa uma ameaça à estabilidade em seu emprego, além de evidenciar a responsabilização/culpabilização do professor pelos resultados da escola e pela qualidade da educação.

A OCDE (2005) apresenta três modelos principais de sistemas de recompensa com base no desempenho, muito similares à estrutura apresentada pelo relatório do BM.

“Remuneração por mérito”, que em geral envolve oferecer maior remuneração a professores com base no desempenho dos estudantes ou em testes padronizados e observações de sala de aula; compensação “baseada em conhecimentos e habilidades”, que geralmente envolve remuneração maior para qualificações ou desenvolvimento profissional extra e habilidades e conhecimentos demonstrados, que possam melhorar o desempenho dos estudantes; e, “compensação baseada na escola”, que geralmente envolve compensações financeiras tipicamente relacionadas ao desempenho dos estudantes para determinada série ou para a escola como um todo. (OCDE, 2005, p. 195, grifos no original).

A remuneração por mérito, que na distribuição de classes de incentivos na Figura 1 (p. 91) se insere na categoria “pressão por responsabilidade”, já constitui ação política em vários países. No Brasil, alguns estados, e a própria União, já adotam tais práticas⁷⁸.

As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores”. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 42, grifos dos autores).

Na América Latina, o Chile e a Colômbia são amplamente citados na literatura em relação aos incentivos e estes, por sua vez, representam componentes essenciais nos sistemas de avaliação do desempenho; o Peru também foi inserido recentemente no quadro dos países que adotam tais medidas (OREALC/UNESCO, 2013). O relatório do BM (2014), no que se refere à estabilidade empregatícia, assinalou que a legislação nos países supracitados, mais o Equador e o México, criou uma estratégia de saída da profissão para os professores com desempenho persistentemente insatisfatório e, ainda inferiu que “o aprimoramento radical da profissão de professor na América Latina necessitará ações muito mais agressivas para retirar de cena de forma contínua os professores com desempenho mais baixo” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 42).

O documento do BM ainda traz observações do estudo de Mizala e Ñopo (2011)⁷⁹, intitulada ‘Os salários dos professores na América Latina: Quanto eles são (Sob ou sobre) pagos?’ (tradução nossa).

⁷⁸ Ver p. 75.

Muitos atributos não pecuniários ou “intrínsecos” da profissão de professor compensam os incentivos relativamente baixos em termos de salário aos olhos dos potenciais docentes. [...]. O magistério também oferece férias longas, benefícios de saúde e aposentadoria relativamente generosos e uma jornada de trabalho oficial curta e “favorável à família”. (MIZALA e ÑOPO, 2011, apud BRUNS e LUQUE, 2014, p. 11, grifos no original).

É evidente que o documento do BM, ao citar o estudo acima, e não fazer posteriormente nenhuma observação acerca do relato, não considera que o trabalho do professor se estende além dos muros da escola⁸⁰. Óbvio que existem diferenças nos planos de carreiras e regimes de trabalho nos países da América Latina, porém existem muitas questões semelhantes, especialmente, quando se trata da precarização na educação. No Brasil, estas variações se estendem nas esferas municipais, estaduais (que ainda se diferenciam nos distintos estados brasileiros) e federais. Afirmar que estabilidade no emprego compensa os salários baixos denota descaso com a categoria e mais uma vez, desconhecimento da formação e atuação docentes. Para Costa, Arraes e Guimarães (2015), a condição de estabilidade no emprego, mediante concurso público⁸¹, traz várias implicações nas relações entre a escola e o docente, podendo desencadear influências acerca da qualidade no ensino público brasileiro.

De uma forma geral, a estabilidade gera um benefício não pecuniário que é um fator motivador ao ingresso no setor público. A falta de estabilidade, por um lado, pode contribuir para elevar a competitividade entre os professores dessas escolas, bem como, diminuir o custo de oportunidade de um profissional vir a ser um docente. (COSTA, ARRAES e GUIMARÃES, 2015, p. 263).

Existem posicionamentos distintos e controversos na literatura acerca da estabilidade no serviço público. Autores cogitam que a estabilidade diminui as possibilidades de demissão, causando ineficiência na esfera pública com desmotivação e falta de disposição para o trabalho, além de impedir que profissionais qualificados e motivados sejam contratados para

⁷⁹ Mizala, A., and H. Ñopo. 2011. “Teachers’ Salaries in Latin America: How Much Are They (Under or Over) Paid?” IZA Discussion Paper 5947, Institute for the Study of Labor, Bonn.

⁸⁰ Ver ANEXO A.

⁸¹ Infelizmente a estabilidade do servidor público, até então assegurada pela Constituição Federal de 1988 (Art. 41: São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público), encontra-se ameaçada por um Projeto de Lei Complementar – o PLP 257/2016, que propõe uma reforma fiscal e para isso pretende sacrificar os direitos dos trabalhadores, desta vez dos servidores públicos. O PLP 257/2016 tramita na Câmara dos Deputados sob regime de urgência desde o dia 22/03. Batizado de pacote anti-serviço público, o texto prevê congelamento salarial, suspensão da admissão ou contratação de pessoal, redução do quadro de pessoal do funcionalismo público por meio de programas de demissões voluntárias, dentre outras. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br>. Acesso em: out. 2016.

substituir os considerados ineficientes (BRESSER-PEREIRA, 1996; PIRES e MACEDO, 2006).

Uma rápida reflexão conduz ao entendimento de que a falta de estabilidade dos professores das escolas públicas abre brechas para que diferentes práticas, nocivas para a atuação docente, sejam implementadas no ambiente escolar: competitividade e rivalidade entre os professores, podendo comprometer o clima organizacional nas escolas, tornando-o enfadonho e doentio; cobranças demasiadas de índices de produtividade individual com recompensas financeiras para os bons desempenhos, o que traz para a escola, um clima gerencial e de ranqueamento, os quais não devem pertencer a cultura escolar (a escola não é uma empresa⁸²); e responsabilização e culpabilização docente pelo desempenho institucional.

Neste contexto, para que ações de responsabilização docente sejam implementadas, os sistemas de avaliação e monitoramento dos professores precisam ser eficazes e a atuação dos dirigentes das escolas surge como importante estratégia. O Brasil, juntamente com a Jamaica, o Chile, o Peru e o Equador foram citados no relatório do BM como países que atualmente concentram esforços “para elevar os padrões de diretores de escola e treiná-los e capacitá-los para tornarem-se responsáveis pela qualidade de ensino e pelo desenvolvimento dos professores [...]” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 43).

A chamada ‘elevação dos padrões de diretores da escola’ faz parte do modelo de gestão gerencial, adotado pela reforma educacional dos anos de 1990. Este enfoque gerencialista conduz o gestor escolar a assumir funções não apenas de captação e administração de recursos, mas, sobretudo, de responsabilidade pelo gerenciamento de professores; a concepção do gerencialismo visa “transformar os diretores escolares em gerentes executivos” e “ancora-se em processos burocráticos de avaliação de desempenho para promover a atomização do controle” (SHIROMA, 2003, p. 78 – 79). Nomeados no relatório do BM como ‘diretores eficazes’, estes “têm a capacidade de observar professores na sala de aula, fornecer-lhes um *feedback* formativo e gerenciar sua “saída” da escola, se necessário” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 43, grifo dos autores).

As compensações baseadas na escola também ganharam espaço nas políticas educacionais por meio das avaliações externas, assim denominadas, em função da sua definição, elaboração e condução serem realizadas por agentes da escola; também são chamadas de avaliações em larga escala, por conta da sua abrangência territorial e alcance em termos estatísticos.

⁸² Título da obra de Christian Laval, “A escola não é uma empresa” (2004).

No Brasil, o início da adoção das avaliações externas nos anos de 1990 contou com empréstimos do Banco Mundial e do BIRD e com a terceirização de operações técnicas, sendo criado, então, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁸³, que hoje é responsável por três avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada "Prova Brasil"; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). As avaliações em larga escala são aplicadas em vários níveis escolares como por exemplo, a Prova Brasil, no nível fundamental; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no nível médio e Exame Nacional de Cursos (ENC), hoje Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (VIANNA, 2003; WERLE, 2011). As avaliações em larga escala fazem articulação com outras políticas educacionais; o Enem se articula ao Programa Universidade para Todos (ProUni)⁸⁴ e ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁸⁵. Além disso, segundo Werle (2011), o Brasil também participa de projetos internacionais de avaliação em larga escala, coordenados pela Oficina da Unesco-Orealc e a partir do ano 2000 passa a ter participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela OCDE. “Na entrada do século XXI, o Brasil submete-se a avaliações internacionais e, é justamente no início deste século, que a avaliação é fortemente incluída nos processos de planejamento educacional” (WERLE, 2011, p. 777).

Neste contexto, as avaliações em larga escala são realizadas para diversas finalidades. E, dada a realidade de influência direta dos OM nos sistemas de avaliação, os objetivos fins passam a ter conotação voltada aos interesses do capital. As críticas feitas à estas avaliações, giram em torno das intencionalidades da utilização e divulgação de seus resultados para a sociedade. A publicação dos resultados das avaliações com a classificação destes, gera um ‘ranqueamento’ escolar que, por sua vez, expõe de forma demasiada as escolas com altas pontuações, assim como as que se posicionam com notas baixas. Toda esta exposição das instituições escolares gera um clima de cobrança e julgamento dos professores pela

⁸³ Saeb: O Sistema de Avaliação da Educação Básica tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: mai. 2016.

⁸⁴ Prouni: O Programa Universidade para Todos, do Ministério da Educação, foi criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: mai. 2016.

⁸⁵ Sisu: O Sistema de Seleção Unificada é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: mai. 2016.

comunidade que desconhece todas as condições estruturais, administrativas e pedagógicas da escola, além disso, acende uma competição entre as instituições, que não é saudável. Este panorama é também sinalizado pelo relatório da (OREALC/UNESCO, 2013, p. 93 – 94):

[...] o aumento da complexidade e diferenciação de mecanismos de atribuição de incentivos e recompensas contém a possibilidade de gerar tensões entre os setores do magistério, produto da competitividade para acessar diferentes incentivos.

Rizo (2005) pontua que delimitar o que será realizado com os resultados das avaliações é primordial e deve ser definida anteriormente à efetivação de qualquer atividade avaliadora, para que os avaliados não se oponham a proposta.

A questão de tornar públicos ou não, e como, os resultados das avaliações é fundamental para conseguir uma implementação cabal da avaliação, especialmente em países tão influenciados pela mídia como os nossos. Os nossos meios de comunicação parecem interessar-se pelos resultados da avaliação sobretudo se são especialmente negativos. (RIZO, 2005, p. 160)⁸⁶.

A política de estímulos financeiros baseados na avaliação de desempenho individual encontra defensores contundentes.

Por um lado, há quem garanta que *os salários devem refletir os méritos das pessoas no desenvolvimento de seu trabalho*. Para este setor, a questão é de justiça social, pois não se admite que *um professor dedicado*, que gere aprendizagens significativas em seus estudantes e seja bem avaliado, tenha níveis salariais iguais ou inferiores a outros que só tem como aval um título profissional mais importante e mais tempo de vínculo trabalhista com a profissão. (RIZO, 2005, p. 156, grifos nossos).

Este discurso de defesa de diferenciações salariais voltadas à figura de um ‘professor dedicado’ se fundamenta na também defesa do ‘professor produtivo, eficiente e competente’. Porém, esta política também encontra resistências. Os posicionamentos contrários advertem que os incentivos baseados na avaliação do desempenho individual geram disputas entre os professores, instaurando uma tensão entre o individualismo, que se torna crescente, e a cooperação entre os professores, que tende a ser reduzida. O professor, adepto ao sistema, produz mais, torna-se eficiente e mais dedicado ao seu trabalho, o que gera, muitas vezes, uma intensificação do trabalho docente. Corresponde ao que Shiroma (2003) aponta como proletarização dos professores que, uma vez efetivada,

⁸⁶ Rizo (2005, p. 160) sinaliza que, “40% dos professores vão mal nas avaliações” é uma manchete muito mais desejável que “Maioria dos professores tem bons resultados nas provas”.

[...] o controle fica por conta dos estímulos por produtividade, da avaliação meritocrática que justifica o pagamento individualizado cabendo remuneração maior aos que trazem maior retorno financeiro à instituição, ou seja, para os professores que “rendem mais”. (SHIROMA, 2003, p. 80, destaque da autora).

O estudo da OREALC/UNESCO (2013) apresentou algumas desvantagens em relação às escalas salariais predefinidas e comuns a todos os docentes: Os professores com baixo desempenho nas avaliações apresentam a mesma remuneração que outros docentes, mais qualificados, preparados e comprometidos com seu trabalho; os professores com titulação maior recebem o mesmo salário que aqueles que não possuem graduação; os professores mais experientes não são aproveitados – nem remunerados – em trabalhos mais desafiadores e difíceis de serem realizados; pagamento igual por diferentes níveis de esforços e atitudes (OREALC/UNESCO, 2013).

O estudo da OCDE (2005) também lança defesa relacionada aos estímulos financeiros diferenciados.

Tipicamente, entre os argumentos que defendem a recompensa baseada no desempenho estão: é mais justo recompensar professores que desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente; a remuneração com base no desempenho motiva os professores e melhora o desempenho dos estudantes; e uma conexão mais clara entre os gastos com escolas e o desempenho dos estudantes constrói apoio público. (OCDE, 2005, p. 195).

O discurso presente no documento do BM (2014) se apresenta de forma mais diretiva com argumentos em prol da atratividade de novos talentos para a carreira docente, no intuito de formar ‘professores excelentes’.

Aumentos salariais gerais — politicamente populares e fáceis de implementar — têm o potencial de empurrar a curva de oferta de professores mais para fora. Mas são ineficientes. Para a mesma despesa fiscal, *sistemas escolares podem alcançar mais qualidade elevando os salários médios por meio de uma escala salarial diferenciada de acordo com o desempenho*. Isso evita remuneração excessiva para professores de baixo desempenho, pode reduzir os passivos gerais das aposentadorias e cria *incentivos mais sólidos para as pessoas mais talentosas*. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 43, grifos nossos).

Por mais que o discurso presente nos documentos dos OM, tente se sustentar na defesa de mais qualidade na educação, de melhoria da aprendizagem dos estudantes, de justiça e equidade social, de combate ao desemprego, entre tantos outros, é muito difícil não observar e identificar que todas as propostas e recomendações para a educação são vinculadas às racionalidades técnicas neoliberais, baseadas em um mercado competidor e hegemônico.

Este parece constituir-se num objetivo velado dessa política: o de semear o espírito de competição entre os trabalhadores da educação, o que seria reforçado por meio da remuneração diferenciada por desempenho, buscando minar a solidariedade dessa categoria. Ou seja, trata-se de uma política [...] menos voltada à qualificação docente e mais à instituição de novas e mais sutis formas de regulação, forjando um “novo” perfil de profissional responsável, competente e competitivo. Os que apresentarem melhores resultados e adequação ao modelo, serão estimulados a fazer formação em liderança educacional. (SHIROMA, 2003, p. 78, destaque da autora).

Reformas no plano de carreira e pagamento de bonificações constituem os dois planos fundamentais para recompensas financeiras diferenciadas. A implementação de reformas nos planos de carreira dos países da América Latina e do Caribe, segundo relatório do BM (2014), é baixa, porém crescente. Diferente dos programas de pagamento de bonificações, que se proliferam, especialmente no Brasil, pois “são política e tecnicamente mais fáceis de implementar do que reformas no plano de carreira e não têm implicações fiscais ou de aposentadoria de longo prazo” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 45). Os programas de pagamento de bonificações implementados no Chile e em Pernambuco (Brasil) são destacados no documento como ações eficientes.

Assim como as bonificações baseadas em testes e avaliações, as premiações resultantes de distintos concursos também representam políticas de incentivos financeiros individuais. No Chile, o *Prêmio de Excelência Pedagógica* (AEP – *Asignación de Excelencia Pedagógica*)⁸⁷, foi adotado em 2002, visando reconhecer e compensar professores com conhecimentos e habilidades destacados, por meio da aplicação de uma avaliação em que os mesmos se inscrevem voluntariamente; os que forem certificados como excelentes professores de sala de aula recebem remuneração extra (OCDE, 2005, p. 197).

No Brasil, o Prêmio Professores do Brasil (PPB), organizado em 2005 pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), juntamente com organizações parceiras⁸⁸, visa à valorização de experiências bem sucedidas, criativas e inovadoras, desenvolvidas por professores da educação básica pública, com a disseminação de práticas pedagógicas exitosas. O Prêmio consiste em reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas

⁸⁷ No *Prêmio de Excelência Pedagógica*, os candidatos são avaliados usando-se como referência padrões de desempenho definidos pelo Ministério da Educação. O procedimento envolve dois instrumentos: (i) um teste escrito que mede conhecimento pedagógico e da matéria; e (ii) um *portfólio* de atividades em sala de aula, que inclui um vídeo de suas práticas docentes (OCDE, 2005, p. 197).

⁸⁸ As organizações parceiras do Prêmio Professores do Brasil são: Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto – ACERP; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares – Abrelivros; a Coca-Cola; a Fundação SM; o Instituto Votorantim; e a Fundação Santillana. [Regulamento do 9º PPB] (BRASIL, 2015).

públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. Todos os professores de escolas públicas da educação básica podem se inscrever enviando um relato do trabalho desenvolvido com uma turma de alunos⁸⁹.

Ferreira (2015) ao tomar como objeto de estudo o PPB, cogitou que, pensado e constituído no interior das relações econômicas que vinculam a educação ao mercado, este concurso atua desviando “o foco das experiências de reconhecimento social da *visibilidade* da profissão para a espetacularização da carreira” (FERREIRA, 2015, p. 8, grifo no original). O Prêmio, para o autor supracitado, age baseado na “tríade experiência pedagógica – premiação – espetacularização”, a fim de produzir uma nova maneira de ser professor, difundindo novas atitudes e valores para a docência como:

[...] necessidade de estabelecer *parcerias como negócios; atribuir tessituras competitivas às ações docentes como importante recurso pedagógico; incitar os professores a desafiarem-se*, permanentemente, para ir além do que se é; visibilizar, intensamente, as atividades realizadas. Esses são alguns imperativos de verdade que deslocam as concepções, historicamente cristalizadas, de *status*, de prestígio, honra e dignidade do magistério para uma *dimensão empreendedora* acerca da tarefa dos professores. (FERREIRA, 2015, p. 8, grifos nossos).

Dessa maneira, as nuances – competitividade, individualismo, empreendedorismo –, as quais envolve o PPB estão consonantes com a, já descrita acima, racionalidade de mercado. Todas as denominadas “instituições parceiras” do Prêmio defendem ideias neoliberais e veem na educação a grande e forte aliada para desenvolvimento e manutenção da hegemonia do capital.

Dentro de tudo isso, há um conjunto de relacionamentos “de políticas” recentes entre o Estado, a filantropia (local e internacional), *think tanks*⁹⁰ e empresas (locais e multinacionais) que são cada vez mais complexos – uma hierarquia emergente dentro da qual filantropia e negócios estão firmemente entrelaçados. (BALL, 2013, p. 187, grifo do autor).

Outra ação de recompensa individual presente no Brasil é o Prêmio Educador Nota 10. Apesar da ação não representar uma iniciativa direta do MEC, ele recebe vários tipos de

⁸⁹ Disponível em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>. Acesso em: mai. 2016.

⁹⁰ O conceito de *think tank* faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos. Como exemplo no Brasil, tem-se o Instituto Millenium (Imil), o qual é mantido pela contribuição de pessoas físicas e jurídicas de direito privado, sem receber verbas públicas, sendo formado por intelectuais e empresários; O think tank Imil promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, como liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo. Disponível em: <http://www.institutomillenium.org.br/10-anos/>. Acesso em: mai. 2016.

apoios⁹¹, entre eles, o apoio institucional do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do movimento Todos pela Educação (TPE). O Prêmio foi criado em 1998 e reconhece professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e também gestores escolares de todo o país, por meio da avaliação de trabalhos em diferentes áreas de conhecimento. Nas 18 edições, o Prêmio Educador Nota 10 reconheceu 191 educadores, entre professores e gestores, e entregou aproximadamente 2,4 milhões de reais em prêmios⁹². Algumas das instituições parceiras do Prêmio Educador Nota 10, são as mesmas que apoiam e financiam o Prêmio Professores do Brasil.

Portanto, dentro da lógica vigente de internacionalização das políticas educacionais, as recompensas com base no desempenho do professor vêm complementar o quadro de propostas para elevação da qualidade na educação. Deve-se atrair, recrutar, contratar, monitorar, avaliar, responsabilizar e recompensar o professor, de modo a torná-lo eficaz. As reformas internacionais para a educação “podem servir para, na realidade, submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado” (MAUÉS, 2003, p. 108). Em todos os documentos estudados, observou-se que suas fundamentações são de ordem econômica, envolto por uma disfarçada preocupação com o desenvolvimento e abrangência de uma educação ‘referida’ de qualidade para todos.

Na seção seguinte veremos os desdobramentos da internacionalização das políticas educacionais e da centralidade do professor sobre os processos de gerenciamento e profissionalização docente na educação profissional, científica e tecnológica.

⁹¹ Prêmio Educador Nota 10 – Realização: Fundação Victor Civita; Parceria: Fundação Roberto Marinho; Apoio: Nova Escola; Patrocínio: Fundação Lemann e Somos Educação; Apoio institucional: Consed, British Council, Todos pela Educação, UNDIME e Instituto Natura.

⁹² Disponível em: <http://www.fvc.org.br/educadornota10/>. Acesso em: mai. 2016.

4 GERENCIAMENTO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade (MILTON SANTOS, 1999, n. p.)⁹³

Como pôde ser visto nas seções 1 e 2 deste estudo, no cerne das transformações educacionais dos anos de 1990, dois conceitos ganharam evidência e se tornaram essenciais para a compreensão da formação docente e da reforma na educação: gerencialismo e profissionalização (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007). Esta evidência, segundo as autoras, se deve à intenção de aumentar o controle sobre a categoria docente (gerenciamento), a fim de que esta não crie resistências às reformas e ao Estado. Para este fim, a gestão gerencial, inserida no interior das instituições escolares, se revelou bastante eficaz.

Esta seção, anseia apresentar as correlações existentes entre a política educacional do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), enquanto política local, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, enquanto política nacional (tratada na seção e, subseção 2.4), e as orientações, recomendações e propostas dos OM, enquanto política internacional (evidenciadas nas seções 2 e 3).

O trato com as questões da profissionalização docente e das competências como base para formação e atuação do professor será essencial para a apresentação de categorias pertinentes ao protagonismo do professor nas políticas educacionais. A apreciação destas categorias (‘formação e capacitação docente’, ‘professor competente, comprometido e colaborador’, ‘professor proativo, produtivo e eficiente’), as quais surgiram das discussões da segunda e terceira seções, juntamente com a exposição de trechos de alguns documentos do IFMS, possibilitará compreender como as estratégias de gerenciamento de professores vêm se consolidando no câmpus Corumbá⁹⁴.

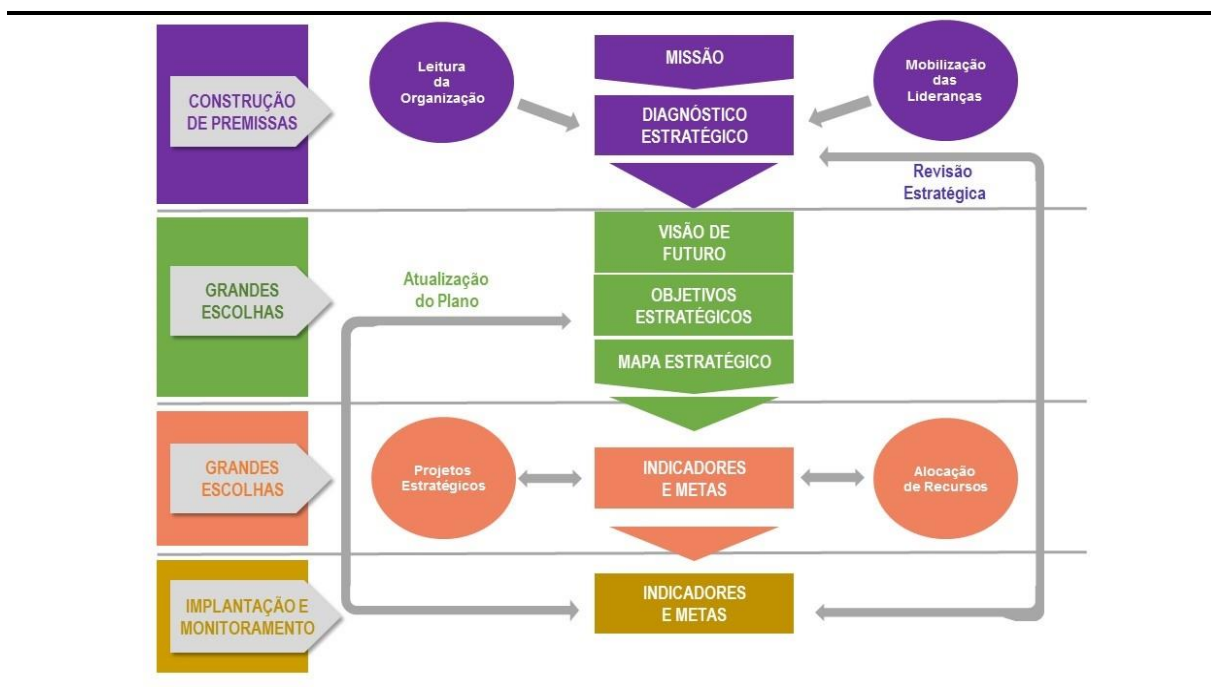
⁹³ Artigo publicado na Folha de São Paulo, Mais!, em 24/01/1999. Extraído do site: <http://geocities.ws/madsonpardo/ms/folha/msf01.html>. Acesso em: mai. 2016.

⁹⁴ O campus Corumbá teve suas atividades educacionais iniciadas em 2011. De 2011 a 2015 estiveram presentes três gestões distintas, sendo as duas primeiras por indicação (1ª - 2010 a 2012; 2ª 2012 a 2014) e a terceira por consulta à comunidade escolar (pro tempore – 2014 a 2016). A primeira eleição para diretor-geral do campus CB aconteceu em abril de 2016. O documento estudado nesta seção da presente dissertação foi elaborado no ano de 2014, assim como os questionários respondidos pelos servidores. As impressões e análises realizadas neste trabalho, a partir das falas dos servidores, portanto, tratam das percepções, observações e diagnósticos dos anos anteriores à 2015.

O documento analisado mais detalhadamente foi o Diagnóstico Organizacional (p. 22 – 56), o qual faz parte do Planejamento Estratégico do IFMS – Câmpus Corumbá, ano 2014 (PE/IFMS-CB, 2014)⁹⁵. A escolha pelo diagnóstico organizacional se dá em função da apresentação dos discursos dos servidores da instituição, portanto impregnado de sentidos e acepções. Essa ferramenta do planejamento estratégico (PE) será caracterizada nas próximas páginas do texto.

O processo de planejamento e gestão estratégica pode ser executado por diferentes abordagens metodológicas (PE/IFMS-CB, 2014). Para abordagem do câmpus Corumbá foi utilizado o planejamento estratégico com uso metodológico do Balanced Scorecard (BSC), empregando um modelo adaptado da MACROPLAN (2001), no qual o processo de planejamento estratégico subdivide-se em quatro etapas: “Etapa 1: Construção de Premissas ou Fundamentos; Etapa 2: Grandes Escolhas; Etapa 3: Elaboração do Plano estratégico; e Etapa 4: Implantação e Monitoramento do Plano” (PE/IFMS-CB, 2014, p. 3). A Figura 2 representa o processo de planejamento estratégico.

Figura 2: Processo de Planejamento Estratégico Institucional (adaptado de MACROPLAN 2001).



Fonte: PE-CB, 2014, p. 4.

⁹⁵ Planejamento Estratégico 2014.2 do IFMS – Câmpus Corumbá foi homologado e implantado via memorando circular (Memo circular 015 /DIRGE), em 02 de setembro de 2014. O texto do memorando também apresenta as divisões do PE: No capítulo 1, há uma fundamentação de planejamento estratégico. O capítulo 2 refere-se à construção de Premissas que embasam a definição de objetivos estratégicos, por exemplo: o diagnóstico organizacional, a matriz SWOT, a avaliação da CPA, a pesquisa com os estudantes e os resultados dos objetivos estratégicos 2014.1. No capítulo 3, trata-se da definição de objetivos estratégicos 2014.2.

Segundo o documento de planejamento do câmpus Corumbá (PE/IFMS-CB, 2014), conforme os conceitos teóricos referentes a cada etapa do processo forem apresentados, realizam-se exercícios em grupos (FIG. 3).

Figura 3: Correlação entre as etapas do Planejamento Estratégico e os Exercícios do curso.



Fonte: PE-CB, 2014, p. 5.

Nesta pesquisa, foi analisado o Exercício 2, da Construção de Premissas, o Diagnóstico Organizacional do Câmpus Corumbá (FIG. 3). Para o diagnóstico, os servidores foram entrevistados, via plataforma digital encaminhada no e-mail institucional de todos os servidores, entre os semestres letivos 2013-2 e 2014-1. O diagnóstico organizacional em um planejamento estratégico visa conhecer os fatores positivos e negativos do ambiente interno e externo e devem analisar:

Capacidade ofensiva da organização – forma pela qual a organização usa suas forças aproveita as oportunidades do ambiente externo; **Capacidade defensiva da organização** – percepções de como as forças da organização são capazes de mitigar as ameaças à instituição vindas do ambiente externo; **Debilidade ofensiva** – destaca a insuficiência de elementos internos que possibilitem aproveitar as oportunidades do ambiente externo; **Vulnerabilidade** – indica como as fraquezas tornam a organização potencializam a ação das ameaças do ambiente externo. (PE-CB, 2014, p. 10, destaques no original).

Para Brito, Padro e Silva (2011, p. 3),

[...] o planejamento estratégico leva para a escola relações de mercado, ajustando o espaço escolar às demandas do Estado moderno, consistindo na implementação de uma visão gerencial nos instrumentos de planejamento presentes na dinâmica escolar.

Logo, a organização educacional transfere ao PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), ao PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e ao PE (Planejamento Estratégico) a responsabilidade pelas dinâmicas da gestão na escola. Frigotto (2016)⁹⁶, ao falar sobre os IF's e a indeterminação de sua identidade, faz o seguinte apontamento:

Em relação aos PDIs e PPIs o que se observa é que a nova institucionalidade, por um lado e, por outro, a rápida expansão e interiorização, trouxe às gestões dos IFs uma realidade de ir aprendendo paulatinamente. O percurso, ao longo dos anos, atravessado pelas tendências das disputas internas, mormente das matrizes que foram os CEFETs, tem sido de avançar de um instrumento mais formal de uma junção ou soma das respostas de cada *campi*, para um Plano de Desenvolvimento que vai expressando, pelo menos em cada IF, suas definições estratégicas na relação ao espaço local, regional e nacional. (FRIGOTTO, 2016, p. 163).

Portanto, o planejamento estratégico de uma instituição é elaborado de acordo com questões, demandas, relações e ações locais, e, além disso, deve estar em consonância com Plano de Desenvolvimento Institucional. Este, por sua vez, considerou para sua construção as diretrizes enviadas pela Setec/MEC e sua estrutura foi organizada com base no Art. 16⁹⁷ do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006⁹⁸. Dessa maneira, por mais que os IF's sejam

⁹⁶ Relatório Técnico Científico Final do Projeto “OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O PROJETO SOCIETÁRIO DE DESENVOLVIMENTO (2003-2014)”, de 30 de abril de 2016, coordenado pelo Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto. Apoio: CNPq e FAPERJ.

⁹⁷ Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II - projeto pedagógico da instituição; III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos; VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas [...]; VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Supressão nossa).

⁹⁸ O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema

concebidos como instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar⁹⁹, o que assinala um processo de descentralização, ainda é possível observar uma (re)centralização de ações que ora são delimitadas, ora guiadas pela Setec/MEC.

Nesta conjuntura, em muitas ações, o caráter democrático é substituído por atitudes executoras de intervenções e programas conferidos pelos órgãos dirigentes. Para que essas ações se efetivem de fato na instituição escolar

[...] é preciso uma gestão eficiente, no sentido de adotar medidas que imprimam no universo escolar conceitos da gestão empresarial, objetivando acompanhar de forma detalhada a execução das ações, através de uma ênfase nos resultados, ação que demanda um planejamento estratégico, que substitui o planejamento democrático [...]. (BRITO, PADRO e SILVA, 2011, p. 7)

Cabe ressaltar que, o planejamento das atividades na instituição escolar é fundamental, desde que esse processo seja conduzido de maneira democrática e coletiva, por caminhos distintos aos ligados à perspectiva neoliberal, a qual segmenta ações, divide e individualiza tarefas.

4.1 Os Caminhos da Profissionalização do Professor

A categoria de ‘profissional’ constitui atualmente uma das concepções mais difundidas e, concomitantemente, mais polêmicas em relação ao professor. Por isso, se faz tão necessário compreender as implicações e as verdadeiras intenções da defesa da profissionalização docente na política educacional contemporânea. Entender que o processo de profissionalização se encontra no centro dos projetos recomendados pelos OM, logo, dentro de uma lógica capitalista dominante, é ter ciência que o mesmo constitui uma estratégia de dominação capaz de produzir consensos na educação.

Contreras (2012) aponta que um dos motivos para a problematização do termo ‘profissional’ e suas derivações (profissionalismo, profissionalização) gira em torno das imprecisões na aplicação do termo que, por sua vez, perpassa pelos interesses e fins de quem faz uso. De acordo com Shiroma (2003, p. 66), “aparentemente a política de profissionalização atende antigas reivindicações da categoria, porém, um olhar mais

federal de ensino. Disponível em: <http://www4.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: out. 2016.

⁹⁹ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Parágrafo único, do Art. 1 (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012).

demorado e radical, permite perceber que são tomadas com outra perspectiva e interesses”. Assim, a palavra ‘profissional’, ainda que aparente apenas uma referência às especialidades e qualidades da prática docente, não constitui uma expressão com neutralidade (CONTRERAS, 2012); oculta no seu interior

[...] opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões. O tema profissionalismo – como todos os temas em educação – está longe de ser ingênuo ou desprovido de interesses e agendas mais ou menos escusas. (CONTRERAS, 2012, p. 35 – 36).

Um dos projetos mais incisivos para o desenvolvimento de ações para a profissionalização do professor na América Latina, já citado neste estudo, foi o PRELAC, cujo patrocínio foi provido pela UNESCO. A definição do conceito de profissionalização se deu em 1993, no decorrer da quinta reunião do Comitê Regional Intergovernamental do PRELAC e foi analisada como

[...] desenvolvimento sistemático da educação *fundamentado na ação e no conhecimento especializados*, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra sejam tomadas de acordo com as *responsabilidades pré-estabelecidas* e considerem: a) os critérios éticos que regem a profissão, b) *os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos*, c) os diversos contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, *não é exclusivamente um ato técnico*, mas também deve ser concebida no *marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos*. (UNESCO, 1993, p. 32, grifos nossos).

A questão em destaque enfatiza o caráter proposital das agências internacionais em utilizar o conceito da profissionalização para tentar estabelecer e potencializar consensos, assim como alcançar abrangência no campo educacional. Segundo esta definição, feita pela UNESCO (1993), a profissionalização embasada na ação e no conhecimento especializado, pressupõe, entre outras coisas, o desenvolvimento de um saber prático especializado, baseado em competências, com apreciação e acolhimento dos avanços do conhecimento técnico e científico.

Para a UNESCO¹⁰⁰, os empenhos no intuito de profissionalizar professores e tutores da Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET) apontam na determinação de “*perfis de competência e de quadros adequados para profissionais da área*, o que melhorou a educação de professores de TVET pré-serviço e seu desenvolvimento profissional

¹⁰⁰ MAROPE, P. T. M. **Liberar o potencial**: transformar a educação e a formação técnica e profissional / P. T. M. Marope, B. Chakroun e K. P. Holmes -- Brasília: UNESCO, 2015.

continuado” (UNESCO, 2015, p. 123, grifos nossos). Neste texto fica mais evidente a inserção das competências no contexto da profissionalização.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 – 2016) do IFMS, o item 5.1.3, o qual trata da Política de Qualificação apresenta:

O IFMS possui o Plano de Capacitação Institucional, que tem por objetivo *melhorar o desempenho* das equipes de trabalho, oportunizando *desenvolvimento profissional* e pessoal por meio da *aprendizagem de novas habilidades*, aprimoramento e *otimização do trabalho realizado*. (BRASIL. MEC, 2014a, p. 124, grifos nossos).

Os objetivos traçados pelo Plano de Capacitação Institucional do IFMS, anteriormente elencados, confirmam a busca pelo desenvolvimento de um professor mais ‘profissional’. Melhorar o desempenho por meio de aprendizagem de novas habilidades, no intuito de otimizar o trabalho, representam defesas do processo de profissionalização docente. A otimização do trabalho docente pressupõe a extração do ‘melhor rendimento’ possível do trabalho que, por sua vez, necessita de um professor competente, produtivo, flexível e eficiente. Assim, o Plano de Capacitação Institucional do IFMS visa o desenvolvimento profissional do professor por meio da aprendizagem de novas habilidades, ou seja, competências que, numa concepção neoliberal, individualizam as ações do professor, afastando-o da coletividade, cobrando e responsabilizando-o pela mencionada “otimização” do trabalho realizado.

Esta perspectiva antes descrita está relacionada aos cursos de treinamento em serviço, os quais, dentro do Plano de Capacitação Institucional do IFMS, devem percorrer “trilhas de aprendizagem” para a aquisição de novas habilidades. Essas trilhas baseiam-se em sete linhas de desenvolvimento: I. Iniciação ao serviço público; II. Formação geral; III. Educação formal; IV. Gestão; V. Inter-relação entre ambientes e VI. Específica (BRASIL, 2014a). Segundo o PDI, estas “trilhas de aprendizagem” podem ser feitas através de diferentes e variados tipos de cursos. Além das trilhas de aprendizagem, o Plano de capacitação, ressalva a linha de desenvolvimento III.

III - educação formal, que visa ações que contemplem os diversos níveis de educação formal, por meio de incentivo, divulgação de cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado), considerando a realidade dos servidores do IFMS (nível de escolaridade – médio, superior). (BRASIL. MEC, 2014a, p. 124).

O plano de capacitação institucional envolvendo “trilhas de aprendizagem” apresenta proximidade com a perspectiva indicada pelo documento da UNESCO (2015), a qual destaca

que uma abordagem de Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET), fundamentada em competências, conduz à necessidade de desenvolvimento de um quadro de habilidades imprescindíveis aos chamados “profissionais de TVET”.

Um quadro de competências para o setor deve apresentar uma descrição genérica das *habilidades, dos conhecimentos e das competências mais amplas que se espera que professores, tutores e líderes possuam* para promover melhorias na oferta de TVET. Esse quadro pode ajudar formuladores de política a identificar os aspectos importantes das reformas e dos *conteúdos necessários para a educação inicial e continuada de professores e tutores de TVET*. (UNESCO, 2015, p. 124, grifos nossos).

Assim, segundo Shiroma e Evangelista (2011), a concepção da profissionalização atraiu os professores e suas organizações, pois aparece no corpus documental dos OM envolto de positividade e dotado de uma linguagem apropriada para atrair mais adeptos em defesa da reforma e da formação docente. Palavras estratégicas como competência, qualidade, excelência, eficácia e produtividade mobilizam professores, uma vez que a profissionalização faz alusão a tais conceitos.

[...] Incluído no rol dos “vocábulos positivos” que alicerçam o discurso reformador, o termo “profissional” remete às *noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete a domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior*. De outro lado, corresponde ao *status* de uma categoria que possui um código de ética, uma carreira, um plano de cargos e salários, um conselho que regulamenta, credencia e confere direito ao exercício profissional. Nesses termos, profissionalizar a docência seria de *interesse universal*, aparentemente atendia à demanda de vários segmentos sociais. Assim, rapidamente, o movimento de profissionalização ganhou adeptos. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 129, grifo nosso).

Um exemplo da banalização do uso desses termos no discurso em defesa da profissionalização é expresso em um pequeno trecho do relatório da OCDE (2006b):

Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de *aprimoramento* dessas instituições. Melhorar a *eficácia* e a *igualdade* da escolarização depende, em grande medida, da garantia de que *pessoas competentes* queiram trabalhar como professores, que seu ensino seja de alta *qualidade* e que todos os estudantes tenham acesso a ensino de alta *qualidade*. (OCDE, 2006b, p. 7, grifos nossos).

O uso de tais vocábulos colabora demasiadamente na produção de consensos, uma vez que implica uma “valoração positiva, a um estado que todos almejam”, pois se apresentam

como ações imprescindíveis para a educação vigente (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 129).

Nesta conjuntura de construção de consenso acerca da profissionalização docente, alguns autores (SHIROMA, 2003; OZGA, 2001; CONTRERAS, 2012; MACEDO, 2012) trazem relevantes considerações: Shiroma (2003, p. 66) alerta que “a sedução das palavras e seus efeitos sobre o imaginário dos trabalhadores da educação não devem ser desprezados nos estudos de política educacional”; portanto, tão importante quanto os conceitos e discursos apresentados em torno de uma temática ou orientação proposta e, muitas vezes, sutilmente imposta, é a compreensão do que está oculto e das suas verdadeiras intencionalidades.

Dessa maneira, sobre a intencionalidade da política de profissionalização docente, Ozga (2001) sinaliza que esta política estabelece novas ações de controle sobre os professores; questão também apontada por Contreras (2012, p. 60) quando expõe que “a exigência de profissionalismo pode ser utilizada como uma nova forma de controle, mais flexível, mas também mais eficaz”. Neste contexto, o domínio sobre os professores gera a intensificação do seu trabalho, além de responsabilizá-lo pelo sucesso ou fracasso escolar; características fundantes do ‘modelo de gestão gerencial da educação’, que centraliza sua atenção no indivíduo, avaliando seu sucesso competitivo e atribuindo-o culpabilidade sobre o desempenho e problemas escolares.

Esta presença e execução de práticas de gestão gerencial na escola foi identificada nas falas de servidores no diagnóstico organizacional do campus Corumbá, inserido no seu Planejamento Estratégico. Lembrando que, os servidores foram entrevistados entre os semestres letivos 2013-2 e 2014-1. Na apresentação do diagnóstico¹⁰¹ distinguiu-se os discursos entre servidores sem e com Função Gratificada (FG), porém não houve diferenciação dos servidores entre as classes: docente e técnico-administrativo. Ainda assim, em muitas respostas registradas foi possível identificar a qual classe pertence o servidor pela menção às atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho.

¹⁰¹ A disposição dos discursos dos servidores no Diagnóstico Organizacional (DO) foi realizada de maneira sequencial a cada questionamento, como o próprio documento apresenta, sem identificação do servidor. Assim, na menção das falas dos servidores nesta dissertação, atribuímos a identidade “SERVIDOR”; a numeração conferida (SERVIDOR 1, 2, 3, por exemplo) incidiu de acordo com a ordem em que as falas estão dispostas no DO. Portanto, não podemos afirmar que o servidor da primeira fala de um questionamento (SERVIDOR 1) seja o mesmo servidor de outra questão. Para esclarecimento sempre identificamos nas referências dos discursos, o questionamento realizado, assim como a página referente no DO. Além disso, apontamos na referência o servidor com Função Gratificada (SERVIDOR/FG), pois esta é uma informação disponível no DO.

Em relação aos DESAFIOS QUE OS SERVIDORES DO IFMS-CB SE DEPARAM, quanto à comunicação, destacamos¹⁰²:

A falta de transparência na elaboração das diretrizes internas, elaboradas de forma imposta e inflexível pelas instâncias superiores, sem a participação democrática dos servidores. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 23, 2014).

A busca de uma gestão democrática, participativa e transparente. (SERVIDOR 3, PE/IFMS-CB, p. 23, 2014).

Falta de uma gestão participativa. Falta de comunicação das ações e mudanças nas diversas instâncias hierárquicas. (SERVIDOR 4, PE/IFMS-CB, p. 23, 2014).

É evidente nas respostas dos servidores do IFMS-CB a reivindicação por uma gestão participativa e democrática. Porém, as características mais precisas do modelo de gestão gerencial são registradas nos próximos discursos relacionados à DIFICULDADES/AMEAÇAS QUE IDENTIFICA, quanto ao Ensino, Pesquisa e Extensão:

É triste, desestimulante trabalhar em uma escola que *se parece mais com uma empresa, uma fábrica* do que com uma instituição de ensino. Nossos gestores tratam a educação como algo *mensurável e quantitativo*, sendo assim, criam normas e regulamentos que só visam a *diminuição dos custos com as atividades de ensino* (prova disso são as impressões de materiais didáticos, o regime de trabalho semanal docente, orientação de TCCs e ETC). Pode-se dizer ainda que a busca constante desta gestão por aprimoramento de *normas e regulamentos de controle do trabalho docente, o excesso de procedimentos de fiscalização* acaba por gerar no bom profissional, desmotivação. (SERVIDOR 7, PE/IFMS-CB, p. 24, 2014, grifos nossos).

A medida que a instituição escolar recebe tratamento gerencial, passa a *incitar à competitividade e a individualidade, preocupando-se excessivamente com níveis de produtividade e resultados*. Em consequência desta distorção de finalidades, os objetivos pedagógicos escolares perdem seu espaço e a *qualidade da educação fica condicionada à índices e números*. Esta é a maior ameaça à educação do IFMS. (SERVIDOR 9, PE/IFMS-CB, p. 25, 2014, grifos nossos).

Nos registros dos servidores anteriormente citados, é possível identificar o intenso anúncio da presença de procedimentos característicos da gestão gerencial (grifos), e que são vistos não como processos eficazes e eficientes para melhoria da qualidade da educação, como defendem os reformadores da gestão pública educacional; são discernidos como ações

¹⁰² É importante registrar que, apenas as respostas que apresentarem relação com as categorias estudadas nesta dissertação, portanto, as mais pertinentes à pesquisa serão expostas.

difícil e ameaçadoras, enfatizada na fala do servidor 9 (PE/IFMS-CB, p. 25, 2014), “[...] Esta é a maior ameaça à educação do IFMS”.

Neste contexto, que faz um anúncio do controle do trabalho docente, atrelado à defesa da sua profissionalização, Macedo (2012) expõe que as políticas de formação para o trabalho docente implementadas pelo MEC e, estas, articuladas às orientações dos organismos multilaterais, visam “a formação do ‘pensamento único’ no campo educacional e a formação de um professor de novo tipo, (con)formado e adaptado” (MACEDO, 2012, p. 42). E para efetivar o controle político-ideológico sobre a volumosa categoria docente, voltou-se atenção para a formação e gerenciamento de professores.

4.1.1 Políticas de Incentivo, Formação e Capacitação Docentes

Dada a configuração de internacionalização das políticas educacionais e da globalização do capital, a correção das disfunções do desemprego e da pobreza constitui ponto de convergência nos projetos PREALC (Projeto para a Educação na América Latina e Caribe), no PHE (Projeto Hemisférico de Educação) e no PC (Plano de Cooperação). Por sua vez, nestes três grandes projetos, a educação é vista como principal instrumento de mudança, “particularmente sob a forma de educação ao longo da vida (PREALC) ou de formação contínua (PHE, PC)” (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 535), reforçando a retomada da Teoria do Capital Humano que, segundo Mendonça (2014, p. 105), aponta para a instauração de “uma formação de capital humano competente, flexível e pré-disposto a uma constante aprendizagem que convirja com as necessidades do processo produtivo e do projeto de sociedade da hegemonia burguesa”.

Entretanto, os projetos referidos anteriormente também possuem questões centrais distintas.

Para o PREALC, o que está em jogo é a governabilidade dos Estados e do planeta. A política educacional é tomada como solução para assegurar o acesso de todos à *sociedade do conhecimento e da informação, aparentemente tomadas como sinônimos*. Para o PHE, trata-se da administração da pobreza, e também aqui *a Educação é chamada a atuar, mas de modo descentralizado e autônomo*. (...) O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução. Para o PC, o que está em causa é a *reconversão profissional* tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no *conceito de competências como novo paradigma formativo*. (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 535 – 536, grifos nossos).

É possível observar na citação anterior o caráter aparentemente positivo no discurso da garantia do acesso de todos à sociedade do conhecimento e da informação. Mas, não nos deixemos enganar. A entrada na sociedade do conhecimento e da informação exige cada vez mais do indivíduo eficácia e flexibilidade no seu campo de atuação, características essas que se relacionam com o modelo de competência na educação. O sentido do conhecimento e da informação defendidos e exigidos pelo PREALC é claramente utilitarista, atende aos imperativos mercantis e nega, portanto, o poder e o verdadeiro valor emancipador do conhecimento, da cultura e do trabalho para o cidadão.

Para o PHE, o processo educacional deve ser descentralizado e autônomo, o que também apresenta um viés positivo, uma vez que a centralização e burocratização na educação impedem e/ou retardam projetos e ações nas instituições educacionais. Entretanto, o gerencialismo faz uso da gestão compartilhada e descentralizada como estratégia para o envolvimento da comunidade escolar e para o desenvolvimento do ‘sentimento de pertencimento’¹⁰³ entre os docentes, o que permite que esses atores sociais se responsabilizem pelos resultados alcançados, sejam eles positivos ou negativos, relacionados ou não às suas atividades pedagógicas.

A participação se constrói como um requisito do profissionalismo responsável, de modo que, não colaborar seria uma falta de profissionalismo. As formas de controle passam, desse modo, de diretas a participativas. A responsabilidade profissional deixa de ser um ato individual e isolado na sala de aula, para passar a ser coletiva e sobre a atuação pedagógica de todo o centro. (CONTRERAS, 2012, p. 74).

Tal análise e posicionamento não significa entender que o professor deva ser indiferente e aversivo aos problemas institucionais, ou ainda, não se comprometer com o desenvolvimento escolar de seus alunos e nem ser colaborador e participativo com as demandas escolares. O envolvimento coletivo em projetos escolares é fator decisivo para o

¹⁰³ O ‘sentimento de pertencimento’, o qual faz com os docentes sintam-se os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar, ficou bem evidente na matéria tendenciosa publicada no G1 (página virtual e revista eletrônica da Globo), no dia 06/10/2016. Em pleno auge do anúncio das notas ENEM, apontando para a suposta falência do Ensino Médio, juntamente com a publicação da MP 746/2016 no DOU, a matéria apresenta a chamada: ‘Escola do RS fica entre as melhores notas do Enem entre estaduais’. A leitura da matéria, a qual desperta a atenção de todos para o sucesso de uma escola, traz a mensagem subliminar de que o bom desempenho da escola está condicionado à política do ‘fazer mais com menos’. O texto traz a informação de que, mesmo com atraso de verbas, a escola da Zona Norte de Porto Alegre ficou na lista das 100 instituições estaduais do país que tiveram as melhores notas no Enem de 2015. Atribui-se o sucesso escolar a ajuda que a instituição recebe de empresas, dos pais, e a união dos professores. “A regra na escola é fazer mais com o que se tem [...] Se tiver que servir merenda, serve merenda, se tiver que atender o telefone, atende o telefone, se tiver que ficar na Secretaria, fica na Secretaria, se tiver que levar um aluno em casa, leva um aluno em casa. Então, na verdade, a gente trabalha em todas as funções independente daquela que tu realmente foi nomeado na escola.” Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/10/escola-do-rs-fica-entre-melhores-notas-do-enem-entre-estaduais.html>. Acesso em: Out. 2016.

sucesso dessas ações. Contudo, muitos docentes, em função desse sentimento de pertencimento, acreditam que todo e qualquer tipo de dificuldade institucional pode ser resolvido com ‘boa vontade’, trabalho voluntário da comunidade externa, disposição para trabalhar além da carga horária docente e criatividade para adaptar as ações escolares aos recursos existentes. Relacionamos um discurso do campus Corumbá que ratifica esta análise. Quando questionado SE OS ASPECTOS ORGANIZACIONAIS SÃO SUFICIENTES, EQUILIBRADOS E ADEQUADOS ÀS EXIGÊNCIAS INDIVIDUAIS, o servidor responde:

Não, todos os docentes *acabam por trabalhar a mais do que deveriam*, isso talvez fruto da implantação que acaba por exigir maior empenho de todos para consolidação da instituição ou *falta de gestão e excessivos procedimentos*. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 49, 2014, grifos nossos).

Dessa maneira, identificamos da fala uma disposição docente para trabalhar além da carga horária docente. Ao mesmo tempo, o servidor tenta justificar esta percepção argumentando sobre o processo de implantação do campus, que demanda maior esforço de todos para consolidação da instituição. Essa fala traduz muito bem o sentimento de pertencimento exposto acima.

Prosseguindo com a discussão sobre os projetos internacionais para a educação, tem-se a transformação das funções docentes como questão central do Plano de Cooperação¹⁰⁴. O projeto aponta para uma reconversão profissional do professor, propagando a concepção de competências como modelo de formação. Moraes (2003, p. 8) discorre que a manobra da constituição de um “trabalhador de novo perfil”, dotado de maiores competências técnicas e atitudinais”, se faz imprescindível a partir do momento que novas demandas são atribuídas no âmbito educacional. Assim, as políticas de incentivo, formação e capacitação docentes se voltam à constituição de um novo trabalhador: competente, flexível e aptos às novas exigências da/na escola. No PDI (BRASIL. MEC, 2014a) do IFMS, as finalidades traçadas

¹⁰⁴ Plano de Cooperação (PC) – Na concepção da OEI, a cooperação técnica internacional é uma atividade desenvolvida de forma participativa e interativa, por meio da qual são aportados aos organismos nacionais novos processos de trabalho, novas tecnologias e processos atualizados de gestão e avaliação. A linha de cooperação 8 trata da “Condição e profissão docente”; o propósito desta linha é a elaboração e seguimento de um plano de cooperação ibero-americano sobre formação e profissionalização docente. No desenvolvimento do plano, fomentar-se-á a construção de redes para a elaboração e execução de projetos compartilhados, fundamentalmente com áreas de capacitação docente dos ministérios e instituições especializadas. Promover-se-ão e difundir-se-ão, deste modo, iniciativas no que se refere à modalidades de capacitação e à produção e difusão de materiais que permitam gerar insumos para a orientação de mudanças curriculares e estratégias de formação contínua do professorado. Disponível em: <http://www.oei.org.br/index.php?secao=cooperacao>. Acesso: fev. 2016.

para o Plano de Capacitação Institucional¹⁰⁵, ratificam essa busca pela construção de um novo professor; visa melhorar o desempenho por meio de aprendizagem de novas habilidades e competências, no intuito de otimizar o trabalho. Os detentores do poder possuem total interesse na formação, capacitação e na reconversão de trabalhadores que irão corresponder aos seus interesses de perpetuação do capital¹⁰⁶.

A respeito da capacitação institucional, no diagnóstico do campus, quando questionados sobre DIFICULDADES/AMEAÇAS QUE IDENTIFICAM NA INSTITUIÇÃO, duas respostas apontaram a ausência de oportunidades de capacitação.

A inexistência e sobrecarga em relação às atividades realizadas pelo servidor e/ou setor e falta de incentivos para capacitação presencial dos servidores por parte da instituição/Reitoria. (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 25, 2014).

Com a falta de tempo e oportunidades para um melhor aprimoramento profissional através de cursos de pós-graduação. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 25, 2014).

Em relação aos DESAFIOS QUE OS SERVIDORES DO IFMS/CB SE DEPARAM, a oportunidade de capacitação também foi apontada na fala de um servidor.

Execução de pós-graduação que em meu ponto de vista fica prejudicado com a disponibilidades de 4 horários de PAT para sua execução. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 23, 2014).

O destaque na citação anterior alerta para uma possível indisponibilidade de tempo suficiente para capacitação do servidor. O Art. 15º da Portaria Setec nº 17, de 11 de maio de 2016¹⁰⁷, delimita que “A instituição poderá prever limites diferenciados de carga horária para

¹⁰⁵ O IFMS possui o Plano de Capacitação Institucional, que tem por objetivo melhorar o desempenho das equipes de trabalho, oportunizando desenvolvimento profissional e pessoal por meio da aprendizagem de novas habilidades, aprimoramento e otimização do trabalho realizado. (BRASIL. MEC, 2014, p. 124).

¹⁰⁶ A imposição da MP nº 746/2016, publicada no DOU em 22/09/2016, pelo governo Temer, poderá afetar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores (DCNs). Os impactos negativos da MP 746 podem ser presumidos em uma Carta Aberta à sociedade brasileira, pelo Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Estaduais do Paraná (Progrades). No documento, os pró-reitores enumeram uma série aspectos importantes que precisam ser considerados pelo governo federal e órgãos da área da Educação, visando à formação e valorização dos professores e a manutenção dos direitos dos estudantes. Em um desses aspectos, a carta solicita que considere os “avanços da Resolução CNE/CP nº 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no processo de articulação do Sistema Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica”. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/noticias/2016/10/19/forum-de-pro-reitores-de-graduacao-pede-revogacao-da-medida-provisoria-do-ensino-medio/>. Acesso em: nov. 2016.

¹⁰⁷ A Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, da SETEC-MEC, foi lançada no DOU de 13 de maio de 2016. Como exposto no Art. 1º visa “Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades dos docentes (RAD) pertencentes ao Cargo de Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, de que trata a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, no âmbito

docentes em processo de capacitação ou responsáveis por programas e projetos institucionais, mediante portaria específica do seu dirigente máximo” (BRASIL, 2016b, p. 51).

A concessão de afastamento em razão de capacitação para servidores docentes do IFMS foi regulamentada em 13 de novembro de 2015 (Regulamento nº 009/DIGEP)¹⁰⁸, porém, é possível notar que os docentes que por ventura não conseguirem ser contemplados com vagas dispostas no edital para afastamento terão apenas 10% da sua jornada semanal considerada como horário de capacitação, ou seja, com uma carga horária em regimento integral de 40 horas semanais, somente 4 horas poderão ser disponibilizadas. Esse arranjo limitado de tempo inviabiliza, ou muito dificulta, a capacitação de servidores não afastados via edital. É importante destacar que, para efeito do Regulamento nº 009/DIGEP, considera-se como capacitação, o caso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e Pós-Doutorado, texto exposto no Art. 1º (BRASIL, 2015).

O Art. 8º do Regulamento nº 001, de 1 junho de 2012 (atualizada em 2013), o qual regulamenta a política do uso do ponto eletrônico e da jornada de trabalho, expunha o texto:

Todo servidor ocupante de cargo efetivo, matriculado regularmente, em curso de pós-graduação “*stricto sensu*”, poderá ter disponibilidade de até 10% da sua jornada semanal, sendo considerada como horário capacitação, sem a necessidade de compensação”. (BRASIL, 2012c, p. 3).

Porém, o artigo acima citado foi revogado pelo Regulamento de Concessão de Carga Horária aos Servidores Estudantes (2016?)¹⁰⁹, ampliando a concessão de carga horária para capacitação aos servidores, uma vez que estendeu o entendimento de capacitação nos níveis de ensino médio de formação básica, técnico, graduação, pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* e pós-doutorado.

A política para concessão de afastamento para capacitação de servidores docentes não é sistêmica em nível da rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Cada unidade do

da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, observando as finalidades e objetivos estabelecidos na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008” (BRASIL, 2016, p. 50).

¹⁰⁸ O Regulamento nº 009/DIGEP, de 13 de novembro de 2015, dispõe sobre as normas internas para a concessão de afastamento em razão de capacitação para servidores docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), tendo como base a Lei nº 8.112/90, Lei nº 11.907/2009, Lei nº 12.269/2010 e Lei nº 12.772/2012. Disponível em: http://servidor.ifms.edu.br/assuntos/gestao-de-pessoas/regulamentos/regulamento_afastamento_para_capacitacao.pdf/view. Publicado 26/07/2016, 10h15 - última modificação 26/07/2016, 10h16. Acesso em: out. 2016.

¹⁰⁹ O Regulamento de Concessão de Carga Horária aos Servidores Estudantes encontra-se disponível no site do IFMS, mas sem data de publicação. Foi assinado pela Diretora de Gestão de Pessoas em exercício, cuja portaria nº 1200, data 03 de junho de 2016, configurando, assim, uma mudança atual na política de concessão de carga horária para capacitação. Disponível em: http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/Anexo_Resolu%C3%A7%C3%A3o-054_16_Aprovar-Regulamento-Concess%C3%A3o-Carga-Horaria-Servidor-Estudante.pdf. Acesso em: out. 2016.

Instituto Federal (IF), dentro de sua estrutura multicampi, possui determinado grau de autonomia para elaboração de políticas internas.

Em relação ao diagnóstico organizacional, quando questionado aos servidores sobre as OPORTUNIDADES quanto aos aspectos relacionados à capacitação, houve apenas 2 respostas, o que nos deixou reflexivos, pois em outros aspectos do diagnóstico organizacional, a falta de incentivo para capacitação foi exposta, diferente dos discursos a seguir:

O IFMS oferece condições de que cada servidor se qualifique e busque melhorar seu currículo. (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 26, 2014).

Eu estou interpretando esta questão do ponto vista ascensão profissional com melhora de salário, que no meu caso será fazer mestrado para melhora de salário. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 26, 2014).

É possível observar dois posicionamentos diferentes nas falas dos servidores. Um servidor que se preocupa com a melhoria do currículo através da capacitação, e outro que, de forma declarada, relaciona unicamente a oportunidade de capacitação com a retribuição financeira.

Quando questionados no diagnóstico sobre PROCEDIMENTOS QUE PRECISAM MELHORAR, a capacitação foi citada na fala de um dos servidores:

[...]. Motivar o docente a realização de pós-graduação e *construir no câmpus um planejamento de liberação para capacitação* [...]. A qualificação dos servidores promove uma efetiva e constante evolução da Instituição. (SERVIDOR 8, PE/IFMS-CB, p. 35, 2014, grifo nosso).

Outra declaração que faz apelo ao desenvolvimento de políticas para capacitação foi identificada quando se questionou sobre as DIFICULDADES QUE INIBEM O DESENVOLVIMENTO E A BUSCA PELOS OBJETIVOS DA INSTITUIÇÃO quanto à gestão.

Primeiramente é a própria falta de objetivos, *nós ainda não temos uma identidade como instituição educacional*, sendo assim, como chegaremos a alcançar os objetivos se nem mesmo os temos? Se os tivéssemos, entendo que os mesmos deveriam nortear a formação com excelência de nossos estudantes, bem como a *qualificação e satisfação no ambiente de trabalho dos nossos servidores*. Quais as normas regras/procedimentos desta gestão com esta temática? Pode-se dizer ainda que, aceitando que a nossa instituição é uma escola e como tal deveríamos formar técnicos em nível de excelência, cidadãos críticos, considerando que deveríamos atuar melhorando a qualidade de vida da comunidade de Corumbá e Ladário atuando com atividades de pesquisa e extensão. Entendo que deveríamos migrar para uma gestão escolar democrática e participativa, diminuindo os tramites burocráticos, *criando políticas de incentivo a qualificação*

profissional dos docentes, para finalizar precisamos mudar radicalmente o modelo de gestão escolar valorizando e facilitando as ações de ensino, pesquisa e extensão. (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 41, 2014, grifos nossos).

O início da fala do servidor, quando relata que ainda não há uma identidade como instituição educacional, apresenta um retrato que marca a entrada laboral de muitos servidores nos Institutos Federais. A rede federal de educação profissional convive “com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década” (FRIGOTTO, 2016, p. 156). A maior expansão se deu em período curto e, portanto, muitos servidores começaram a atuar em campi de IF’s em processo de implantação¹¹⁰. O IFMS é um claro exemplo de expansão recente, datando 2010 o início do funcionamento (ver p. 18 deste trabalho), o MEC instituiu a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como tutora do processo de implantação. Passado o período de implantação, alguns servidores da UTFPR foram redistribuídos para o IFMS, além disso, através de diversos editais de concurso público, o IFMS recebeu servidores de diferentes regiões do país.

Nesta conjuntura, o quadro de servidores do IFMS é composto por distintas memórias da instituição (de décadas e menos de uma década), por culturas diversas, por diferentes níveis de atuação na educação, na educação pública e, ainda, por ofertar educação técnica e tecnológica e graduação, muitos profissionais, de diferentes áreas, deram início na carreira docente no IFMS¹¹¹. Portanto, o questionamento do servidor do IFMS apresenta bastante coerência com o contexto delineado: “nós ainda não temos uma identidade como instituição educacional, sendo assim, como chegaremos a alcançar os objetivos se nem mesmo os temos?” (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 41, 2014). Esta dificuldade de criação de uma identidade institucional pode ter relação com os fatores antes descritos, entre outros ligados a fase de transição e expansão dos IFs, como traz Frigotto (2016, p. 157):

Este traço de tempos diversos e onde a maioria tem no máximo a idade do início da expansão, tem implicações tanto no plano de construir uma nova

¹¹⁰ “[...] a expansão rápida dos IFs abriu espaço para centenas e centenas de concurso públicos. Uma geração de jovens bem titulada (nem sempre bem qualificada) que estava contida pelas políticas neoliberais avessas aos concursos públicos e à criação de novas instituições públicas de ensino. Trata-se de uma geração conhecida como “**concurseira**” em busca, primeiro de emprego e, em seguida, de empregos melhor remunerados. Em alguns casos o concursado pode e estar esperando vaga em dois ou três concursos que realizou. No primeiro que é chamado assume, mas, logo depois se for chamado num concurso em outra instituição que lhe dá vantagens, imediatamente larga o primeiro” (FRIGOTTO, 2016, p. 161, grifo do autor).

¹¹¹ Este fato não representa uma condição única do IFMS, mas de toda a rede de EPT, em virtude do processo de expansão, que passou de 140 escolas em funcionamento de 1909 a 2002, para 644 campi de 2003 a 2016, possibilitando o aumento do número de concursos públicos cuja abrangência é nacional. Dados numéricos disponíveis em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: nov. 2016.

identidade quanto, e talvez mais importante, as implicações no âmbito das dificuldades, mas também das possibilidades e disputas de concepções teóricas e pedagógicas do que priorizar na verticalização.

Outrossim, o mesmo autor apresenta outro elemento inibidor da formação da identidade institucional dos IFs:

[...] a construção de uma maior identidade, é dificultada pelo caráter constitutivo dos IFS que é a verticalidade com uma ampla variedade de opções de foco, pois a mesma abriga o ensino médio técnico, o ensino médio integrado, o PROEJA na modalidade técnico, o PROEJA na modalidade integrado, o PRONATEC, as licenciaturas, a pós-graduação e diferentes programas e atividades no âmbito da Extensão. (FRIGOTTO, 2016, p. 161).

Logo, a diversidade de sujeitos, de demandas institucionais e níveis de formação podem contribuir para a análise e reflexão de algumas falas dos servidores do diagnóstico organizacional do IFMS-CB. Quando o servidor aponta para a necessidade de “migrar para uma gestão escolar democrática e participativa, diminuindo os tramites burocráticos, criando políticas de incentivo a qualificação profissional dos docentes” (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 41, 2014), é necessário considerar algumas questões institucionais que podem ser transitórias como, por exemplo, a fase de implantação da instituição e a deliberação da sua institucionalidade. Porém, analisando numa perspectiva dialógica, tais fatores podem e devem servir de parâmetros para implementação de uma instituição mais coletiva, mais participativa e efetivamente democrática.

Frigotto (2016), no relatório de pesquisa que trata a indeterminação da identidade dos IFs e os reflexos em suas políticas institucionais formativas, aponta que a elaboração dos PDIs e dos PPIs (Projetos Pedagógicos Institucionais) não tem sido tarefa fácil para os mais de 600 *campi* espalhados por todo território brasileiro, em virtude da abrangência da verticalidade na oferta da formação, quanto pela gerência de demandas de projetos e programas oriundos do governo federal.

Em relação aos PDIs e PPIs o que se observa é que a nova institucionalidade, por um lado e, por outro, a rápida expansão e interiorização, trouxe às gestões dos IFs uma realidade de ir aprendendo paulatinamente. O percurso, ao longo dos anos, atravessado pelas tendências das disputas internas, mormente das matrizes que foram os CEFETs, tem sido de avançar de um instrumento mais formal de uma junção ou soma das respostas de cada *campi*, para uma Plano de Desenvolvimento que vai expressando, pelo menos em cada IF, suas definições estratégicas na relação ao espaço local, regional e nacional. [...]

O processo do PDI e do PPI ganham maior complexidade nos Ifs com maior número de *Campi* e, mais ainda quando há uma expansão rápida de novos *Campi* e de núcleos avançados. Isto em razão de que estes documentos

institucionais são a síntese de documentos, às vezes apenas informações, de *Campus i* ou núcleo avançado. (FRIGOTTO, 2016, p. 163).

Na segunda parte do diagnóstico organizacional, direcionado aos servidores com função gratificada (FG), compreendendo chefias, diretorias e coordenações, no quesito TRABALHO E INDIVÍDUO questionou-se ‘como os aspectos organizacionais vão ao encontro das necessidades dos servidores’. Relacionamos:

Em meu ponto de vista os aspectos organizacionais deviam se confundir com as necessidades dos servidores. Um exemplo claro é a *necessidade de que nossos servidores se qualifiquem*. Não há um movimento agressivo da organização com relação a isso mas nossos resultados serão amplamente afetados por isso. Penso que nas decisões estratégicas deveríamos contar mais com a participação dos docentes e técnicos que em todas as ações onde é oportunizada a discussão, boas ideias surgem e a fusão de todas essas ideias seria um crescimento muito grande a instituição. (SERVIDOR/FG 1, PE/IFMS-CB, p. 48, 2014, grifo nosso).

Na maioria absoluta das vezes, os aspectos organizacionais vão de encontro com as necessidades daquilo que a gestão entende como prioridade institucional. Decorre daí a burocratização dos processos e a verticalização das decisões. (SERVIDOR/FG 4, PE/IFMS-CB, p. 48, 2014).

Com auxílio em Capacitações. (SERVIDOR/FG 7, PE/IFMS-CB, p. 48, 2014).

A capacitação de servidores é apontada como questão relevante, porém a falta de organização para viabilizar ações nesse sentido aparece como fator limitador. Outra dificuldade apontada apresenta relação com a falta de gestão participativa e democrática, onde impera a verticalização (hierarquização) nas deliberações sobre os afastamentos para capacitação a nível de “educação formal” (especialização, mestrado, doutorado), como exposto no PDI. Assim, diante das circunstâncias expostas, é perceptível que as políticas para formação e capacitação docente necessitam de mais organização e sistema de incentivo no IFMS-CB.

4.1.2 Condições de Trabalho, Organização do Tempo e do Espaço Docente

Os mecanismos de responsabilização, autonomia, participação e avaliação tornaram-se essenciais para o estabelecimento de uma nova gestão nas instituições educacionais e, conseqüentemente, provocaram mudança na organização do tempo e do espaço docente, bem como nas condições de seu trabalho. Analisamos que esse tipo de gestão, muito propagada nos documentos internacionais como a solução para aumentar a eficiência escolar, não

consegue atender às finalidades que se propõe, em função das inúmeras decorrências que sua implementação acarreta. As ações e procedimentos dessa gestão, que é gerencial, ao invés de combater a burocracia nas instituições, acaba gerando mais encargos burocráticos e, por conseguinte, mais implicações nocivas às atividades educacionais, como veremos a seguir.

Por falar em mecanismos de responsabilização, a própria responsabilização “é, na verdade, a intensificação e centralização do poder de vigilância sobre o trabalho educativo” (VIEIRA, 2004, p. 94). Dessa maneira, a promessa de autonomia docente embasa a defesa da profissionalização, mas carrega consigo percepções contraditórias e enganosas que impõe novas maneiras de controle sobre o trabalho do professor, instituindo, assim, uma falsa autonomia. Segundo Romanowski (2007, p. 19), “quanto mais normas, regras e atividades forem impostas aos grupos e aos sujeitos, por exigências externas a eles, menor é o grau de autonomia e maior é o processo de controle”.

Neste contexto, em que falamos de processos de controle do tempo e do espaço docente, identificamos em algumas falas do diagnóstico organizacional do IFMS-CB (2014), elementos que revelam essas questões. Quando questionado aos servidores em relação aos DESAFIOS que os mesmos se deparam na instituição, alguns expuseram ‘o desafio em conciliar e manter a qualidade nas atividades de Ensino, Pesquisas e Extensão’ e disseram:

Atualmente o meu tempo de estudo e preparação de aula é muito alto, extrapolo sempre o tempo que tenho para estudo e preparação em detrimento ao meu tempo livre ou de lazer. Por último *o fato de dar aula todas as noites me desmotiva e causa o problema de socialização [...]*. (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 22, 2014, grifo nosso).

Conciliação entre a carga horária de aulas e das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 22, 2014).

Inicialmente meu maior desafio é dar conta de 5 matérias diferente e novas, não acredito que o número de matéria seja o problema em si, mas sim, ser 5 matérias com conteúdos diferentes, onde cada uma cobra um preparo específico e que em geral não há ligação com as demais matérias. (SERVIDOR 3, PE/IFMS-CB, p. 22, 2014).

Falta de direcionamento claro quanto à atuação dos professores nos campos da pesquisa e extensão. A maioria dos gestores focaliza apenas na atuação do docente no ensino, e esquece que a diferenciação dos IF's se deve à versatilidade e inovação na forma de integrar conhecimento científico, cultura, tecnologia e inovação, de forma a garantir o desenvolvimento regional e local. [...] confusão generalizada na distribuição do horário docente. A gestão dá enfoque excessivo na quantidade mínima que o docente deve cumprir em sala de aula (atualmente se propõe em média 24 horas-aula em sala), sem fazer distinção para as modalidades e níveis em que o docente atua, e se o mesmo realiza atividades de pesquisa e extensão. (SERVIDOR 4, PE/IFMS-CB, p. 22, 2014, supressão no original).

Tempo - o IFMS enche o professor de atividades de ensino, ainda que fora de sala, o que deixa pouco ou nenhum tempo para pesquisa e extensão. (SERVIDOR 6, PE/IFMS-CB, p. 22, 2014).

Todos os relatos demonstram dificuldades em relação às condições de trabalho e à organização do tempo e espaço docente. Os IFs e demais instituições inseridas na rede federal de educação profissional¹¹², possuem a incumbência de ofertar cursos de Técnicos Integrados de Nível Médio; Técnico Integrado de Nível Médio – Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Técnico Subsequente - Educação à Distância (EAD); Formação Inicial e Continuada (FIC); Tecnólogos; Graduação e Pós-Graduação. E, dentro deste universo de oferta de formação, a pesquisa e extensão são notadamente presentes nestas instituições multicurriculares. Assim, é possível identificar o grande desafio enfrentado por professores que atuam na rede no que diz respeito às condições de trabalho.

A distribuição de carga horária para o ensino, a pesquisa e a extensão também apareceram como questões desafiadoras no IFMS-CB. As diferentes modalidades de cursos, em distintos níveis, fazem com que alguns professores demandem um tempo maior para preparação dessas aulas, além de orientação à pesquisa, atendimento ao estudante, participação (direta ou indireta) em atividades extensivas e envolvimento em atividades de gestão e/ou administrativa.

O detalhamento das atividades docentes deve ser regulamentado pelo órgão superior máximo de cada instituição, observadas as diretrizes da Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016¹¹³, a qual estabelece diretrizes gerais para Regulamentação das Atividades Docentes (RAD) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). O Art. 3º da portaria expõe que são avaliadas como atividades docentes às relacionadas ao Ensino, à Pesquisa Aplicada, à Extensão e as de Gestão e Representação Institucional (BRASIL, 2016b). O Art. 4º especifica as atividades relativas ao Ensino:

As Atividades de Ensino são aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição, *em todos os níveis e modalidades de ensino*, tais como: I - Aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, regularmente ofertados pela instituição com efetiva

¹¹² Rememorando que a rede federal de educação profissional é composta pelas seguintes instituições: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG; As Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

¹¹³ Cabe destacar que as diretrizes impostas pela Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016 regulamentando o trabalho docente na EBTT constituiu uma medida unilateral da SETEC.

participação de alunos matriculados; II - Atividade de preparação, manutenção e apoio ao ensino; III - Participação em programas e projetos de Ensino; IV - Atendimento, acompanhamento, avaliação e orientação de alunos, incluindo atividades de orientação de projetos finais de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, bem como orientação profissional nas dependências de empresas que promovam o regime dual de curso em parceria com a instituição de ensino; V - Participação em reuniões pedagógicas. (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

Observa-se que a demanda de atividades a serem desenvolvidas pelos docentes da carreira EBTT é ampla e diversificada. Uma instituição que apresenta no seu PDI (2014-2018) como missão “promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e Extensão [...]”, necessita oferecer condições materiais apropriadas, entre elas a composição de um número adequado de professores no corpo docente¹¹⁴, com tempo adequado em sala de aula, de modo a viabilizar sua atuação na pesquisa e na extensão. O próprio documento que trata das Concepções e Diretrizes dos IFs anuncia que

[...] Há necessidade de se estabelecerem marcos mais concretos da profissão, o que visceralmente está relacionado à determinação de plano de carreira digno, [...], carga horária que considere o novo perfil do professor-pesquisador, infraestrutura escolar rica em recursos, dentre outros aspectos [...]. (BRASIL, 2010, p. 28).

Assim, cabe a cada instituição, dentro das suas especificidades, delinear e regulamentar as atividades docentes atendendo ao disposto nas diretrizes (BRASIL, 2016b) e avaliando os componentes ‘humanos’ presentes na escola. A situação do professor (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 22, 2014) que sinalizou desmotivação para suas atividades e falta de socialização, em função da sua carga horária excessiva e deficiente distribuição de horários, necessita de uma visão que ultrapasse o gerencialismo institucional e trate da relação de trabalho numa perspectiva humanizada.

A atuação do diretor e o ambiente escolar surgem como um dos motivos da saída ou da permanência do profissional no seu posto de trabalho, segundo documento da OCDE, “há uma preocupação em que esses fatores sejam positivos [...] a fim de que o clima organizacional seja positivo e agradável, sendo mais um fator que pode contribuir para a

¹¹⁴ O parágrafo 2º, do artigo 12, da Portaria nº 17 (11 de maio de 2016), a qual estabelece diretrizes gerais para Regulamentação das Atividades Docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico apresenta: “ §2 A carga horária mínima dos docentes em regime de tempo integral poderá ser reduzida para 8 horas semanais de aula, caso a relação de alunos por professor (RAP) do campus alcance o estabelecido na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2016b). Por sua vez, no PNE (2014-2024), na Meta 11, a Estratégia 11. 11) estipula: “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e **elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte)**” (BRASIL, 2014b, grifo nosso).

realização profissional” (MAUÉS, 2011, p. 82). É importante salientar que as políticas reguladas pela OCDE realizam a defesa do clima organizacional, o qual acordamos ser de extrema relevância, porém não a realiza de forma despreziosa; a permanência do professor na carreira constitui uma das centralidades da política docente da OCDE, porém predomina-se como defesa principal as relações que se estabelecem no interior da escola e não as questões salariais (MAUÉS, 2011).

Dessas relações que se formam na escola, o mal-estar docente ou, de forma ampliada, mal-estar organizacional, aliado à presença de uma gestão gerencial, a qual incide diretamente nas condições de trabalho, pode ser identificado em mais falas dos servidores do IFMS-CB. Quando questionados sobre às DIFICULDADES/AMEAÇAS que identificam na instituição, a ‘gestão’ foi citada:

Falta de participação democrática em sentido horizontal e vertical; Falta de transparência quanto aos assuntos institucionais; Falta de ética nas relações interpessoais e profissionais; Ausência de autonomia de TODOS os servidores. (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 25, 2014, destaque no original).

A maior dificuldade é ter que acatar decisões vindas da gestão e que, ao meu ver, são extremamente *prejudiciais à qualidade de vida do servidor*. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 25, 2014, grifo nosso).

Ausência de gestão participativa. (SERVIDORES 3 e 4, PE/IFMS-CB, p. 25, 2014).

Falta de transparência nas decisões adotadas por essa gestão (aquela velha história, a lei que vale para Francisco não é aplicada para o chico). (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 25, 2014).

Portanto, observa-se uma relação direta entre as condições de trabalho adequadas proporcionado por um ambiente organizacional ‘saudável’ e o modelo de gestão vigente. Uma gestão amparada no diálogo e na comunicação baseia-se na participação de todos os sujeitos escolares, no “respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola” (SOUZA, 2006, p. 131). A burocratização de procedimentos e ações escolares, juntamente com o autoritarismo da gestão, constituem elementos que ocasionam muitas dificuldades e problemas para o funcionamento administrativo e pedagógico da escola. Paro (1998), ao falar sobre fatores que bloqueiam a democracia no ambiente escolar, cita a procedência na própria sociedade, por ser tradicionalmente autoritária e,

[...] não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia. Como sabemos, os

determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda ação em sentido contrário. (PARO, 1998, p. 19).

Contudo, o autor atenta em relação às incoerências e contrassensos presentes em uma instituição educacional, chamando atenção para a relevância da contra- hegemonia.

[...] a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida para ações com vistas à transformação social. O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a Escola. Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. *É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade.* (PARO, 1998, p. 19, grifo nosso).

Reflexões sobre a organização do tempo e do espaço docente foram instituídas no quesito PONTOS FRACOS/AMEAÇAS. A ‘burocracia’ foi citada por servidores, os quais argumentaram excesso de burocratizações na escola; entre as falas, destacamos:

Excesso de burocracia, várias ações que poderiam beneficiar o desenvolvimento do nosso estudante e da escola não são implementadas por causa do excesso de tramites (sic) burocráticos, parece até que os documentos são criados para tirar os gestores de suas responsabilidades. (SERVIDOR 8, PE/IFMS-CB, p. 28, 2014, grifos nossos).

A responsabilização da instituição, da gestão e dos sujeitos escolares decorre do processo de autonomia institucional. Nos moldes da vigente política educacional, as escolas tornam-se responsáveis pelo seu desempenho, sucessos e/ou fracassos, necessitam alcançar metas e resultados internos e externos. Para isso, historicamente, a suposta “gestão burocrática” deveria ser substituída pela gestão gerencial, mais flexível e descentralizada, tanto na administração dos recursos, quanto nas responsabilidades. O que se observa, na maioria dos discursos dos servidores do IFMS-CB, é um apelo para que os princípios de uma gestão democrática prevaleçam na instituição. Nota-se, também, que existem muitas exposições de ações e medidas burocráticas inseridas em um contexto escolar, muitas vezes visivelmente gerenciais. Mesmo nas falas dos servidores com FG, ou seja, inseridos no corpo gestor, fica clara a existência dos procedimentos ora burocráticos, ora gerenciais. Quando questionados aos servidores com FG sobre as DIFICULDADES/AMEAÇAS QUE IDENTIFICAM, três apontaram relação com os ‘aspectos burocráticos’:

A gestão burocrática do ensino. Minha prática de 15 anos como professor me ensinou que em todas as vezes que a burocracia prepondera, paira ou se sobrepõe ao processo de ensino-aprendizagem, a educação recua e torna-se excludente. (SERVIDOR/FG 1, PE/IFMS-CB, p. 42, 2014).

O excesso de burocracia que a lei impõe. (SERVIDOR/FG 2, PE/IFMS-CB, p. 42, 2014).

Volatilidade dos procedimentos burocráticos/regulamentos o que passa uma ideia de organizacional e falta de convicção do corpo diretivo da instituição, bem como, implementações dos procedimentos/regulamentos controversos que por vezes não parecem ser estratégicos e sim frutos de soluções corretivas para falhas de planejamento. (SERVIDOR/FG 3, PE/IFMS-CB, p. 42, 2014).

Neste contexto, entendemos que as medidas de gestão gerencial juntamente com ações e procedimentos burocráticos estão presentes na instituição escolar, ainda que os discursos predominantes dos gestores sejam de vigência de gestão democrática. Mesmo que prevaleça nos documentos institucionais menções à existência de processos e ações democráticas, e, até mesmo a segurança da “gestão democrática do ensino público, na forma de lei” – Art. 206, Inc. VI, da CF/88 – (BRASIL, 1988), não há garantia da sua efetivação de forma plena nas escolas. “A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos em disputa” (OLIVEIRA, 1997, p. 95).

A ‘organização da instituição’ constituiu outro ponto frágil do IFMS-CB, citado por servidores; destacamos:

Falta de infraestrutura, materiais e grupo reduzido de professores em algumas áreas. (SERVIDOR 3, PE/IFMS-CB, p. 28, 2014).

A estratégica gestão do tempo dos servidores (*fazer mais com menos*); a racionalização do tempo, neste sentido, é ferramenta de regulação, pois responsabiliza os professores por resultados não alcançados, ao mesmo tempo em que imprime prazos curtos para que a organização do trabalho pedagógico (sic). *A gestão do tempo tem servido como contundente dispositivo para supervisão, racionalização e controle das ações desempenhadas nas escolas (relógio de ponto e fiscalização dos docentes)*. (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 28-29, 2014, grifos nossos).

Falta de clareza nas competências de cada setor e função. (SERVIDOR 7, PE/IFMS-CB, p. 29, 2014).

Nos discursos, fica claro o quanto a organização do tempo e do espaço de uma instituição reflete na qualidade do trabalho desenvolvido, assim como na qualidade de vida do servidor. Os ‘controles’ gerenciais trazem implicações negativas na escola, são desgastantes e deixam o ambiente escolar carregado. O gerenciamento de professores no IFMS-CB é

evidenciado nas palavras de um dos coordenadores¹¹⁵ quando solicitado que caracterizasse seu cargo no diagnóstico organizacional:

O coordenador de curso acaba por possuir, em minha ótica, uma função chave na instituição uma vez que é o elo entre os principais agentes da instituição, os professores e os discentes, com o resto da organização. Entre as funções do coordenador de curso estão, *chefiar professores* e com a chefia carrega consigo todas as atribuições de chefe imediato previstas em nossos regulamentos. [...]. Como fruto dessas tarefas recai sobre o coordenador uma *gama enorme de procedimentos burocráticos a serem gerenciados*. (SERVIDOR/FG 1, PE/IFMS-CB, p. 45, 2014, grifos nossos).

Como já exposto neste estudo¹¹⁶, as estratégias de gerenciamento de professores inserem práticas racionais e de controle sobre a atuação docente, o que muito contribui para a negatividade das condições de trabalho. Porém, Nogueira (2011, p. 238 – 239) faz uma importante apreciação desta condição: a gestão gerencial não acolhe a concepção de que “as organizações são fortes na medida em que existem como empreendimentos coletivos” e que neste contexto, o “sofrimento organizacional” constitui um foco de resistência humano e um potente empecilho para a governança¹¹⁷. Assim, resistir aos procedimentos (internos e externos) que se mostram a serviço de uma gestão gerencial e de controle, buscando questionar e dialogar sobre a sua implantação e consequências, é primordial para que se abra brechas democráticas na instituição e não coloque em risco o patrimônio humano e intelectual da escola.

Em relação aos PROCEDIMENTOS QUE PRECISAM MELHORAR, ‘quanto à organização’, o diagnóstico continuou apontando a existência, no IFMS-CB, de práticas de controle do trabalho e do tempo e de procedimentos burocráticos.

Controle de chaves dos laboratórios; Controle dos datas shows; Retirar o ponto eletrônico. (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014).

Formulários que não mudem constantemente de modelo. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014).

¹¹⁵ Apenas 2 coordenadores responderam essa questão. O próprio documento (IFMS-CB, 2014, p. 45) apresentou a observação: “*As demais chefias não relataram suas atividades, acredito que a pergunta deveria ser melhor explicada nesse item, pois não ficou claro que o objetivo seria descrever as atividades realizadas”.

¹¹⁶ Ver subseção 3.1.1- Novas Estratégias Gerenciais e Novas Atitudes Docentes (p. 65).

¹¹⁷ O conceito de governança é uma das características do pensamento neoliberal; o termo surgiu na década de 90, e espalhou-se rapidamente no vocabulário político para descrever uma forma de decisão coletiva baseada na negociação e nas interações entre várias instâncias e atores envolvidos [...]. É o conjunto de ideologias, de processos e estratégias que uma organização utiliza para aperfeiçoar o potencial dos seus recursos a fim de atingir objetivos específicos (AKKARI, 2011, p. 90, 92).

Menos burocratização para otimizar o trabalho. Penso também que o servidor poderia ter mais voz ativa na instituição. (SERVIDOR 3, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014).

Procedimentos relacionados a gestão do tempo e execução de serviços. (SERVIDOR 4, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014).

Efetiva implantação da gestão democrática participativa redução de procedimentos burocráticos incentivo à pesquisa; incentivo à continuidade de formação do servidor. (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014).

Algumas falas ‘quanto ao ensino’, ainda sobre os PROCEDIMENTOS QUE PRECISAM MELHORAR, revelaram como os processos gerenciais de controle interferem diretamente na organização do tempo e do espaço docente. Duas declarações expuseram ações que necessitam de melhorias ligadas diretamente à estrutura física da instituição. Porém, é importante ressaltar, mais uma vez, que no período do diagnóstico organizacional, o espaço utilizado pelo campus do IFMS em Corumbá, era cedido pela prefeitura municipal¹¹⁸. O espaço provisório do abrigava anteriormente a câmara municipal, portanto, possui uma infraestrutura inadequada em relação às necessidades de um ambiente educacional. Mais dois relatos sobre os ‘procedimentos que precisam melhorar’ relacionados ‘ao ensino’ foram destacados:

Concordo com os procedimentos que eu tenho conhecimento, só não concordo e acho absurdo professores concursados terem que bater o dedo num *ponto eletrônico*, quem julga se o professor é ou não pontual são os alunos e as atividades desenvolvidas., (sic) o fato de o professor bater o dedo em um relógio não comprova que ele começou a aula no horário e nem que as atividades a ele atribuídas foram cumpridas, na minha opinião é *uma burocracia desnecessária e de certo modo constrangedora para o professor*. Outro problema é o fato de ser o professor responsável pelos projetores e chaves das salas, sei que o Campus Corumbá já teve problemas com roubo, só que enxergo que foi buscada a solução mais fácil de jogar para o professor a obrigação de zelar dos projetores e chaves. *Perde-se pelo menos 10 minutos todas as aulas com o fato de desmontar o projeto, ir para outra sala e remontar o projetor, além de muitas vezes ter que subir as escadas da recepção duas ou três vezes por noite para trocar chaves*. A função do professor é ministrar aulas, acredito que deveria ter outros servidores responsáveis pelos projetores e chaves. (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014, grifos nossos).

Melhorar os procedimentos de impressão de material didático; Regulamento e normas que norteiam as atividades docentes, como por exemplo, o da jornada de trabalho semanal, de dispensa para as atividades execução das atividades de trabalho em ambientes externos etc; Transparência na escolha e formação das comissões; Criar a aplicar a prática do bom senso; Extinção dos procedimentos ou normas de controle das atividades de ensino, pesquisa

¹¹⁸ O campus Corumbá, na presente data (04/11/16), ainda permanece funcionando em espaço provisório.

e extensão; Transparência e democratização dos decisões tomadas por esta gestão; *Confiar mais na equipe de trabalho. Confiar significa extinguir normas e regulamentos de controle, fiscalização e repreensão. Um ambiente escolar precisa ser minimamente democrático.* (SERVIDOR 6, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014, grifo nosso).

O controle de frequência via ponto eletrônico para professores da carreira EBTT é tema gerador de muitos debates nos IF's e sua implantação nas unidades não segue e nem mesmo possui uma recomendação sistêmica. Algumas instituições declaram amparo legal em ofício circulares, recomendações e pareceres¹¹⁹. Os IF's que defendem e já implantaram o ponto eletrônico para docentes ou ainda estão em fase de implantação alegam respaldo maior na Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que no Art. 116, descreve ser dever do servidor ser assíduo e pontual ao serviço (BRASIL, 1990) e no Decreto nº 1.867/1996, que no art. 1º expõe que “o registro de assiduidade e pontualidade dos servidores públicos federais da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional será realizado mediante controle eletrônico de ponto” (BRASIL, 1996a). Porém, no mesmo Decreto nº 1.867/96, os defensores da implantação do ponto eletrônico, desconsideram o art. nº 4, § 7º, o qual trata da dispensa do controle de frequência aos ocupantes de cargos “[...] e) de Professor da Carreira de Magistério Superior do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos” (BRASIL, 1996a). A desconsideração se dá no sentido de que a Lei nº 12.772/2012, ao dispor sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, tratou, de forma idêntica, a Carreira de Magistério Superior e a Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT (Art. 1º), portanto as carreiras do MS e EBTT são regidas pela mesma legislação, devendo, assim, serem submetidas ao mesmo de regime de atribuições e prerrogativas.

O IFMS defende o uso do registro de ponto eletrônico por meio do Regulamento nº 001, de 1º de junho de 2012 (atualizada em 29/01/2013); este dispõe acerca da Política de uso do ponto eletrônico e da jornada de trabalho dos servidores do IFMS, aplicando a legislação supracitada no Art. 12, “Em aplicação ao art. 1º do Decreto nº 1.867, o controle de assiduidade e pontualidade será exercido mediante o sistema biométrico, instalado em cada uma das unidades deste IFMS” (BRASIL, 2012c).

Mas, para além da discussão dos caracteres legais para implantação do ponto eletrônico para professores, devemos discorrer sobre as implicações nas condições de trabalho do

¹¹⁹ A fundamentação legal dos pareceres e recomendações variam muitos entre os institutos. Os IF's utilizam respaldo legal contrário ou a favor da implantação do ponto eletrônico para professores da Advocacia Geral da União (AGU), das Controladorias Regionais, dos Tribunais Regionais Federais, das Procuradorias Jurídicas das mais distintas instituições, além de recomendações do Ministério Público, entre outros.

professor diante de tal controle. As falas dos servidores acima constroem um retrato de um ambiente de trabalho marcado por normas de controle e fiscalização; sobre o ponto eletrônico, o servidor acredita ser uma “*burocracia desnecessária e de certo modo constrangedora para o professor*” (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014); por sua vez, o outro servidor destacado, clama por um ambiente democrático, demandando para a extinção de “*normas e regulamentos de controle, fiscalização e repreensão*” (SERVIDOR 6, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014).

A política de implantação de ponto eletrônico para professores aproxima o funcionamento da escola a um sistema fabril, trazendo mais uma vez, a lógica gerencial e uma cultura de mercado para a educação. A gestão do tempo docente pelo ponto eletrônico desconsidera as peculiaridades das suas atribuições, que são educativas. A natureza das atividades docente é multidisciplinar e dinâmica; além da regência de classe, o professor EBTT desenvolve atividades de pesquisa e extensão, preparação de aulas, correção de avaliação, participação em comissões e reuniões, orientação de estudantes, entre outras; e, muitas dessas atividades, muitas vezes, acontecem fora da instituição de ensino. Portanto, torna-se incoerente e inviável tentar controlar as atividades do professor fazendo uso de métodos unidimensionais e mecanizados, além de demonstrar um desconhecimento da natureza da carreira EBTT.

Lima (2010, p. 1), ao historicizar a construção do Plano de Cargos e Carreira do EBTT da rede federal de educação, aponta que “as negociações coletivas realizadas entre governo, dirigentes das instituições e sindicatos de representantes dos trabalhadores foram fundamentais na constituição da atual carreira”, que em fases anteriores incidia em ações unilaterais vindas do governo ou adoção parcial de negociação coletiva.

Em relação às condições de trabalho do IFMS-CB, a maioria dos discursos dos servidores com FG demonstram ciência do perfil de gestão vigente no período analisado e revelam intenções e anseios de mudanças, porém, muitas vezes, são impedidos pela hierarquização e verticalização de ordens e serviços. No critério MUDANÇA ORGANIZACIONAL, os gestores ponderaram sobre ‘a possibilidade de mudar o IFMS-CB, considerando a realidade existente’; destacamos:

Mudaria a gestão burocrática do ensino. A burocracia é a morte da iniciativa. É o túmulo da inovação. É o inferno da motivação. É nefasta. Precisamos deixar de confundir organização com burocratização. Controle com preenchimento de formulários e eficiência como relatórios de papel. Democratizaria o processo decisório. Gosto das ações que são decididas ouvindo a opinião de todos, com a participação voluntária das pessoas. O

comprometimento dos pais, das mães, dos estudantes e servidores aumenta na proporção em que aumenta a sua capacidade de influenciar processos, de interferir nos rumos e deliberar junto com a gestão. (SERVIDOR/FG 5, PE/IFMS-CB, p. 51, 2014).

Dar mais autonomia para os setores tomar suas próprias decisões dentro da alçada de competência. Capacitar ao máximo os servidores (docentes, técnicos-administrativos) no desenvolvimento de suas atividades, em especial os que ocupam cargo de gestão, para que, dessa forma, possa se dar a autonomia anteriormente mencionada. Esses fatores ajudariam muito na divisão das responsabilidades e na segurança para a tomada de decisões, sem mencionar que os servidores capacitados, apresentam resultados mais satisfatórios para a instituição, evitando dúvidas acerca de problemas de fácil solução. (SERVIDOR/FG 6, PE/IFMS-CB, p. 51, 2014).

Terminaria a infra-estrutura, proporcionaria os materiais necessários (suporte ao ensino, às práticas esportivas, culturais e projetos de pesquisa e extensão), teria somente professores efetivos e estes possuindo grande carga horária extra-classe para desenvolvimento de atividade de ensino, pesquisa e extensão. (SERVIDOR/FG 9, PE/IFMS-CB, p. 51, 2014).

Sobre ‘as dificuldades do IFMS-CB que inibem o desenvolvimento e busca pelos objetivos’, todos os gestores apontaram a estrutura física da instituição como uma das grandes dificuldades. Outras questões também foram pontuadas; listamos:

[...] Um outro aspecto crítico é a *polarização entre a “equipe gestão” e a “equipe docentes” de forma que muitos procedimentos são criados para não permitir algumas ações de uma fração pequena de servidores que não estão com um alto grau de comprometimento*. Por vezes, estes procedimentos aumentam muito a burocracia dificultando e, eventualmente, frustrando os que possuem um alto grau de comprometimento com a instituição. (SERVIDOR/FG 1, PE/IFMS-CB, p. 52, 2014, destaques no original, itálico nosso).

[...] Segundo, *nossa vocação para a burocratização dos processos e a verticalização das decisões torna qualquer ação uma “missão impossível” que inibe a pró-atividade de servidores e da comunidade*. Por último temos a questão da participação das pessoas nas ações do IFMS. Como disse nas questões anteriores, *nossa visão autoritária perante os servidores e a comunidade*, afasta-os da instituição e impede o envolvimento maior dos colaboradores. (SERVIDOR/FG 5, PE/IFMS-CB, p. 52, 2014, destaque no original, itálicos nossos).

Falta de experiência, pois boa vontade acredito que tenha de sobra. (SERVIDOR/FG 7, PE/IFMS-CB, p. 52, 2014).

A divisão entre *“equipe gestão”* e *“equipe docentes”* citada por um dos gestores (servidores com FG), conduz ao entendimento da existência evidente da hierarquização no ambiente de trabalho, uma relação de chefias e chefiados (de cima para baixo) que apresenta ser, pelos discursos, prejudicial ao clima organizacional. A conjuntura torna-se mais crítica

quando esta hierarquia acarreta a burocratização de procedimentos e ações, distanciando a escola da comunidade e quando tais iniciativas burocráticas surgem com intenção de coibir e/ou punir servidores considerados ditos ‘descomprometidos’ com a instituição: “*procedimentos são criados para não permitir algumas ações de uma fração pequena de servidores que não estão com um alto grau de comprometimento*” (SERVIDOR/FG 1, PE/IFMS-CB, p. 52, 2014).

Estas declarações opõem-se à conjuntura de uma gestão democrática, a qual é dialógica e acessível, compreende a escola como ambiente vivo, dinâmico, permeado por contrassensos e múltiplas diversidades. A gestão democrática entende as instituições como ambientes “éticos e políticos que interagem de modo ativo com a vida, são povoados por pessoas, desejos e interesses que precisam ser recompostos e que não podem ser simplesmente “gerenciados”” (NOGUEIRA, 2011, p. 241, grifo do autor). Portanto, quando os procedimentos e ações da escola são conduzidos de forma democrática, abrem-se vias de motivação, de participação e de aprendizado que não deixam espaços para composições burocráticas e autoritárias, contribuindo de modo expressivo para melhores condições de trabalho da comunidade escolar.

4.1.3 Profissão Professor: Aperfeiçoamento ou Desintelectualização Docente?

A convergência sobre o processo de profissionalização do professor tem acarretado alterações na sua formação, nas suas funções e, conseqüentemente, na sua atuação. Como discutido na seção 2 deste estudo, as novas exigências da sociedade e do mercado exigem, cada vez mais, escolas e professores eficazes. Estas mudanças vêm sendo conduzidas desde as reformas educacionais dos anos 90 e sustentadas pelo discurso da qualidade na educação em defesa da produtividade e flexibilização, atrelada à otimização de recursos e redução de custos.

Esta adequação das funções do professor às novas circunstâncias socioeconômicas e, em consequência, às novas circunstâncias educacionais, faz com que as demandas e ações humano-pedagógicas sejam determinadas e reduzidas ao posicionamento apenas técnico ou sem nenhuma fundamentação; essa modificação no perfil do professor “*apoia-se e ramifica-se pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência*” (BALL, 2005, p. 548, grifo nosso). O resultado deste treinamento é a ‘re-construção’ de um professor que “*passa a ser um técnico e não um*

profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (BALL, 2005, p. 548).

Em outras palavras, de tom positivo, inspirador e influente, sobre a função do professor e sua formação, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) recomenda em um de seus relatórios que

[...] os papéis dos professores estão mudando, e esses profissionais precisam de novas habilidades para atender às necessidades de populações de estudantes mais diversificadas e para trabalhar de maneira eficaz com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações. (OCDE, 2006a, p. 3).

Desse modo, para a categoria docente, “o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social”, objetivos estes que marcaram historicamente as reivindicações dos professores (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 142 – 143); e neste mesmo contexto, para a categoria dos empregadores e gestores, a profissionalização docente constitui um recurso para gerenciar o grande contingente de professores por meio da mediação de conflitos e desordens, construção de consensos, instituição da meritocracia e remunerações salariais distintas (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011).

No diagnóstico organizacional do PE/IFMS-CB (2014), encontramos evidências, nas falas de servidores, que apontam nas duas vertentes citadas acima, ora a valorização, ora para a desvalorização docente. No quesito PONTOS FORTES, a ‘organização da instituição’ foi mencionada:

O IF de um modo geral é muito forte, *valoriza os funcionários e os professores* (em sinônimo de remuneração entre outros), possui uma ideologia de levar conhecimento a uma parcela necessitada da população, e atender a demanda local por mão de obra. Essas características do if são seus pontos fortes. (SERVIDOR 8, PE/IFMS-CB, p. 27, 2014, grifo nosso).

Nas respostas dos servidores com FG, também no quesito PONTOS FORTES, relacionamos duas falas:

O principal ponto forte do IFMS são os recursos humanos. O IFMS atualmente conta com um corpo de técnicos administrativos e docentes acima da média da região. Os técnicos administrativos em sua grande maioria possuem graduação maior que a exigência do concurso o que também resulta em elevada rotatividade de técnicos em seus respectivos cargos. *Já os docentes estão acima da média do que se espera para docentes de educação básica e tecnológica. Entretanto, é de suma importância que estes docentes continuem se capacitando para que o corpo docente conte*

com todos docentes como doutores. [...]. (SERVIDOR/FG 1, PE/IFMS-CB, p. 43, 2014, grifo nosso).

Formação dos Professores (SERVIDOR/FG 2, PE/IFMS-CB, p. 43, 2014).

É notória nas falas, a percepção da formação e qualificação como elementos de valorização docente. Não obstante, segundo Melo (2007), é necessário enfatizar a defesa de uma formação docente que não reduza os conhecimentos teóricos e práticos à simples competências técnicas, as quais

[...] não dão conta das necessidades de formação e especificidade do trabalho docente, tendo em vista que se ressalta uma dimensão pragmática do fazer educativo, desconsiderando a reflexão e o aprofundamento teóricos indispensáveis ao trabalho de quem lida com a prática pedagógica. (MELO, 2007, p. 81).

A desvalorização dos servidores também foi pontuada como PONTO FRACO/AMEAÇA, no componente ‘quanto à gestão’:

O discurso da gestão como principal elemento indutor da qualidade na Educação, desconsiderando a gestão democrática e a valorização dos profissionais como ponto fundamental para ampliar a qualidade na Educação. (SERVIDOR 7, PE/IFMS-CB, p. 29, 2014, grifo nosso).

É possível observar, nas falas dos servidores, a existência de ambos os sentimentos: valorização e desvalorização. Uma possibilidade para esta ambivalência na mesma instituição é o tratamento individualizado ao servidor. Tal conjectura pode ser verificada na fala abaixo, quando questionado O QUE DISTINGUE O IFMS DAS DEMAIS INSTITUIÇÕES DE ENSINO; ‘quanto aos servidores’:

*Positivamente destaco a qualidade da formação de seus servidores, a garra, a dedicação desta equipe em superar as barreiras enfrentadas na rotina de trabalho. Negativamente destaco que a nossa instituição não se parece em nada com uma escola, estamos mais próximos de uma empresa privada ou de uma fábrica do que de uma instituição educacional. Prova disso são os diversos procedimentos, regimentos e regulamentos internos que buscam alcançar o controle, submissão e repreensão. Em fim (sic), a quantização da educação. Criamos “FUNCIONÁRIOS proativos”, dos quais, *destacam-se no geral os submissos, os puxa saco, em fim (sic), aqueles que só sabem dizer o sim senhor; dissemina-se políticas de gestão que motivam o individualismo e a competitividade*, além da repreensão por parte desta gestão aos profissionais com espírito crítico e democrático. (SERVIDOR 9, PE/IFMS-CB, p. 31, 2014, grifo nosso).*

Outro discurso que aponta para a individualização no tratamento com servidores foi identificado no quesito QUANTO À EFICIÊNCIA DAS ATIVIDADES DE ENSINO; ‘Os

servidores responderam se acreditavam ou não em tal eficiência e alguns justificaram suas respostas’.

Não, 1- Não há a mínima preocupação em formar cidadãos críticos, em gerir políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade das atividades de ensino. 2- Não há uma valorização das atividades do ensino, *sou extremamente comprometido com o nosso alunado, sou sensível e dedicado às ações voltadas a relação de ensino e aprendizagem e não me sinto valorizado, meu trabalho não é reconhecido me sinto isolado nesta instituição.* 3- Como que poderíamos classificar como eficientes visto que *as ações de ensino acontecem com excesso de tramites burocráticos, tais processos esgotam os docentes e os estudantes.* [...]. (SERVIDOR 14, PE/IFMS-CB, p. 36, 2014, grifos nossos).

O discurso do servidor menciona o esgotamento docente, em função de burocracias associadas às ações de ensino. Paralelo, identifica-se o sentimento individual de desvalorização relatado pelo servidor em questão. Outro ponto que se destaca em sua crítica à eficiência das atividades de ensino é a indiferença com a formação progressista do alunado. No relatório de pesquisa, o qual trata da indeterminação da identidade dos IFs e os reflexos em suas políticas institucionais formativas, Frigotto (2016) aponta que a base material histórico-crítica “é muito pequena em termos institucionais ainda que esteja presente em grande parte dos IFs. *Por vezes, como indica um docente de IF, PPI declara que se vai seguir uma perspectiva histórico crítica, mas o currículo é organizado em competências*” (FRIGOTTO, 2016, p. 171, destaque no original).

Sobre esse processo equivocado e pretensioso de formação humana, Shiroma e Evangelista (2015, p. 91 – 92) fazem um alerta importante:

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana. Essa formulação é considerada extemporânea pelos gestores de Estados e corporações por contrariar o desiderato de direcionar a formação ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação. No plano elusivo do discurso, tais necessidades são postas no campo das abstrações, genericamente referidas como demanda de novas competências e habilidades para a “sociedade do conhecimento”. Essas demandas têm norteado reformas, conduzindo à rarefação da formação de professores e precarização de suas condições de trabalho.

O que parece claro na política educacional vigente é a existência de um discurso de defesa de reformas na educação, mediante a declaração da ‘sociedade do conhecimento’, e de

valorização da profissão professor. Não obstante, concomitante e contraditoriamente a tal discurso, observa-se o desfalecimento da qualidade educacional e a precarização das condições de atuação docente. Caria e Oliveira (2014) advertem para a necessidade de não deixar que a profissionalização docente “se reduza ao discurso das competências profissionais ou da incompetência docente, e que não se reduza a aspectos tecnocráticos e utilitaristas, visando à eficácia da escola e do trabalho dos professores” (CARIA e OLIVEIRA, 2014, p. 37 – 38).

Para Rodrigues et al (2004, p. 169), “na lógica racionalista da modernização em curso, alguns conceitos são esvaziados de sentido histórico-crítico, passando a incorporar a subjetividade própria das diretrizes internacionais”. Esse processo de desintelectualização do professor tem início nos anos 90 e dilata-se nos dias atuais quando

[...] a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala de aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. *Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor* que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, *contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação.* (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 527, grifos nossos).

No segundo grifo acima, as autoras alertam que as condições que intensificam e, ao mesmo tempo, restringem as ações do professor, de forma contraditória, são as mesmas utilizadas como justificativas para reforma da formação docente. A descrição de modelo de professor ideal ao século XXI é apresentada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED):

O Prelac tem apoiado o desenvolvimento de estudos e experiências sobre o fortalecimento da profissão docente, numa perspectiva mais ampla que ultrapasse a visão tradicional de docente como mero transmissor de conhecimentos e executor de programas estabelecidos sem sua participação. O docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe. (UNESCO, 2007, p. 13).

Diante do posicionamento do CONSED, é necessário falar sobre a maneira como os textos políticos são apresentados; muitas vezes, estes apresentam lacunas para diversas interpretações, o que pode causar diferentes interpretações a um único termo ou expressão e, tão ameaçador quanto a compreensão deturpada dos termos e das expressões, são as

decorrências práticas destas distorções. Já discutimos neste trabalho o real significado oculto pela expressão e caracterização do “professor competente”, da formação por competências e da flexibilização do trabalho docente inseridos em um contexto neoliberal. Ball e Youdell (2007) destacam que em uma conjuntura cada vez mais competitiva observamos os ataques econômicos à escola, à sua função e aos trabalhadores que nela atuam.

No contexto do financiamento competitivo e contratual, assistimos a uma individualização dos estabelecimentos educacionais e do local de trabalho que a escola – cada vez mais projetos de curto prazo, de trabalhadores freelance, de trabalhadores intermediários, consultores, contratos temporários, de combinações de qualificações –; em suma, esses novos tipos de trabalhadores tendem a trabalhar mais “com” e “para” a organização, que “na” organização. (BALL e YOUDELL, 2007, p. 47).

Portanto, o professor padece de um processo de desintelectualização docente, ao mesmo tempo em que se vê obrigado a responder a exigências no âmbito escolar que estão além de sua formação, o que Shiroma e Evangelista (2004) chamaram de “alargamento-restrição das atribuições docentes”. Este contexto pode ser identificado em uma das falas dos servidores do IFMS-CB, no diagnóstico organizacional (PE/IFMS-CB, 2014), QUANTO À EFICIÊNCIA DAS ATIVIDADES DE ENSINO. Quando questionados se acreditavam ou não em tal eficiência, alguns justificaram suas respostas.

[...] a forma da distribuição do horário docente impede que o mesmo relegue à 2º plano as preparações de aula, e ocupe o restante da sua carga horária com atividades administrativas ou de extensão, que pouco ou nada tenha a ver com a sua formação acadêmica. (SERVIDOR 10, PE/IFMS-CB, p. 36, 2014).

As muitas atribuições administrativas, constantemente relatadas como burocráticas no diagnóstico organizacional, faz com que o professor assuma várias e variadas funções na escola e sua atividade fim não seja exercida com toda atenção devida. Tal processo contribui para a política de desvalorização e desprofissionalização docente. Romanowski (2007) cogita que

[...] *O profissionalismo sustentado pelo desempenho técnico despolitiza o professor, produzindo a homogeneização da prática docente. Transformando-a num processo burocrático e controlado, com a conseqüente perda de autonomia e de participação social, em que as decisões administrativas desconsideram as características e os contextos existentes, sendo assim são decisões reguladoras.* (ROMANOWSKI, 2007, p. 47, grifo nosso).

Dessa maneira, as políticas educacionais vigentes desencadeiam um processo de desprofissionalização docente ao sustentar discursos que defendem o desenvolvimento de competências e, ainda, ao apontar para a flexibilização do seu trabalho nos moldes neoliberais. São políticas que tratam da ‘profissão docente’ vinculada à ‘competência para ensinar com eficácia’; políticas que se preocupam mais com metas e planos quantitativos do que qualitativos, “refere-se à ação mais que à reflexão. [...]. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que o debate sobre os meios suplanta o debate sobre fins” (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 148).

Esse cenário retrata muito bem as políticas educacionais propostas pelo atual governo de Michel Temer no Brasil, as quais tramitam com muita rapidez para sua implementação, embora muitas ações já se efetivam nos espaços escolares contribuindo para a precarização do trabalho do professor e para o processo de desintelectualização docente, em outras palavras, para “modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente” (SHIROMA, 2003, p. 79).

4.2 As Competências como Base para a Formação e Atuação Docente

As atuais políticas de formação docente e defesa da profissionalização encontram-se conectadas ao discurso do desenvolvimento de competências. Porém, Freitas (2003, p. 1108-1109), adverte que as competências “caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão [...]”, uma vez que a ênfase na individualização das ações e processos educacionais faz o professor se afaste da coletividade de sua categoria e de sua representação.

Assim, o professor – sua formação e sua atuação – foi e continua sendo utilizado como lema de resgate da qualidade da educação. Contudo, é crucial ficarmos atentos aos artifícios utilizados pelos reformadores políticos, como discursos cheios de expressões positivas; “discursos, por si, não mudam a realidade, mas portam concepções de mundo, são veículos de ideologia. Colaboram para ressignificar conceitos, oferecem interpretações, orientam práticas, norteiam reflexões dos homens sobre si mesmos e a realidade” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015, p. 98-99).

4.2.1 Professor Tecnicamente Competente, Comprometido e Colaborador

O início do diálogo em torno da composição do professor ‘tecnicamente competente, comprometido e colaborador’ requer fazer uma ponderação em torno uso dos conceitos e discursos que envolvem as reformas educacionais em uma perspectiva neoliberal. Como aponta Contreras (2002), termos defendidos e erguidos como lema ou tema das reformas merecem nossa atenção, uma vez que possuem “aura positiva”; qualidade, aprendizagem, justiça, competência, excelência, eficiência, eficácia, inclusão, desempenho, colaboração, inovação, criatividade, empreendedorismo, entre outros, funcionam como *slogans*¹²⁰ nos discursos e textos educacionais com intento de apoderar-se dos diálogos populares e forjar consensos. Shiroma e Evangelista (2015, p. 98-99) sinalizam que o uso desses termos “nos coloca em um terreno ardiloso em que, para criticá-la, inúmeras vezes somos obrigados ao uso dos mesmos termos, pois defender seus antônimos seria inviável”.

Logo, neste trabalho dissertativo, o posicionamento contrário ao professor ‘competente, comprometido e colaborador’ não significa a defesa da incompetência e descomprometimento do docente com a educação. Esses termos (competência, comprometimento, colaboração) atribuídos às ações do professor em um contexto de políticas neoliberais, auxiliam na promoção da hegemonia do capital e dentro do ambiente educacional desencadeiam várias consequências para a formação e atuação docente, já citadas neste texto, como a precarização e intensificação do trabalho docente, que se produzem por meio de 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). (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 48).

No diagnóstico organizacional do Planejamento Estratégico do IFMS, campus Corumbá (PE/IFMS-CB, 2014), o termo ‘competente’ e ‘comprometimento’ foi muito utilizado para caracterizar ‘os servidores’ como PONTOS FORTES da instituição:

Qualidade do corpo docente, ementas direcionadas para a formação profissional, grau de comprometimento dos funcionários como um todo (professores, administrativo e terceirizados). (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 27, 2014).

¹²⁰ Indicação de leitura: EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014.

Grupo de servidores muito competente. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 27, 2014).

Comprometimento da maioria dos servidores para prestar um melhor serviço a comunidade; Competência da equipe docente em tentar melhorar constantemente a aprendizagem do nosso alunado. (SERVIDOR 8, PE/IFMS-CB, p. 27, 2014).

Apenas as falas dos servidores acima não permitem identificar as contradições existentes na caracterização do ‘professor competente’ dentro das atuais políticas gerenciais para a educação. De maneira descontextualizada e fragmentada nota-se apenas o teor positivo dessa caracterização. Segundo Cária e Oliveira (2014, p. 39),

Há uma indução do sentido de “profissional” para “professor competente” como sendo o professor de qualidade, como se competência tivesse um sentido único e absoluto, significando apenas um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente, desconsiderados os demais fatores que intervêm na formação profissional [...]. (Destques no original).

Além desse sentido único e absoluto da competência apontado pelas autoras, a noção de competência transporta uma conotação individualista que tende a desconstruir as relações coletivas no ambiente educacional, além de poder provar a intensificação e precarização do trabalho docente e sua responsabilização por atividades e ações que, muitas vezes se distanciam das práticas pedagógicas. Esta conjuntura foi observada na fala de um servidor do IFMS-CB, no diagnóstico organizacional do Planejamento Estratégico (PE/IFMS-CB, 2014), quando questionado sobre os PROCEDIMENTOS QUE PRECISAM MELHORAR no campus ‘quanto ao ensino’:

Concordo com os procedimentos que eu tenho conhecimento, só não concordo e acho absurdo professores concursados terem que bater o dedo num ponto eletrônico, quem julga se o professor é ou não pontual são os alunos e as atividades desenvolvidas, o fato de o professor bater o dedo em um relógio não comprova que ele começou a aula no horário e nem que as atividades a ele atribuídas foram cumpridas, na minha opinião é uma burocracia desnecessária e de certo modo constrangedora para o professor. Outro problema é o fato de ser o professor responsável pelos projetores e chaves das salas, sei que o Campus Corumbá já teve problemas com roubo, só que enxergo que foi buscada a solução mais fácil de jogar para o professor a obrigação de zelar dos projetores e chaves. Perde-se pelo menos 10 minutos todas as aulas com o fato de desmontar o projeto, ir para outra sala e remontar o projetor, além de muitas vezes ter que subir as escadas da recepção duas ou três vezes por noite para trocar chaves. A função do professor é ministrar aulas, acredito que deveria ter outros servidores responsáveis pelos projetores e chaves. (SERVIDOR 1, PE/IFMS-CB, p. 34, 2014).

O agir competente, em alguns contextos, refere-se à capacidade de ‘adaptar-se’ às diferentes situações e condições de trabalho, como a descrita acima. Ramos (2002, p. 198) expõe que “este princípio da adaptabilidade – que requer uma personalidade responsável e comprometida, ao lado de posturas flexíveis frente às incertezas – recebe o investimento da empresa, mediante um gerenciamento exercido sobre a personalidade do trabalhador”. É neste sentido, que a categoria ‘competência’ individualiza os trabalhadores e, conseqüentemente, individualiza as oportunidades, promoções, negociações e reivindicações, promovendo o que Ramos (2002) chama de despolitização das relações sociais; “questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico” (RAMOS, 2002, p. 406).

Assim, na medida em que a categoria competência no ambiente educacional ganha um aporte individualista, os procedimentos institucionais passam a ser orientados por critérios individuais e técnicos. Um exemplo desse processo aponta para a avaliação de desempenho docente. No relatório da UNESCO, Bruns e Luque (2014) realizaram a seguinte diagnóstico:

A crescente experiência global com a avaliação de professores indica quatro características principais dos sistemas de avaliação bem-sucedidos. Primeiro, eles se baseiam em padrões de professores: uma clara articulação das competências e dos comportamentos que se espera que os bons professores tenham e demonstrem. Segundo, eles medem o desempenho de forma abrangente. [...]. Terceiro, os bons sistemas de avaliação usam instrumentos que tenham validade técnica e protejam a integridade dos processos de avaliação. [...]. Quarto, os bons sistemas asseguram que os resultados da avaliação tenham consequências para os professores: tanto positivas como negativas. A maioria dos países da OCDE usa os sistemas de avaliação como uma plataforma para incentivos por desempenho: identificação e recompensa dos atores de melhor desempenho. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 35-36, grifos nossos).

Alguns desencadeamentos do processo de construção e defesa do ‘professor competente’, portanto comprometido, colaborador, capaz e eficiente, foram destacados na referência anteriormente citada: punição e responsabilização do professor, em virtude de uma avaliação baseada em padrões (competências e comportamentos desejados); sistema de recompensas individuais por desempenho, que pode levar à instalação de um clima organizacional adverso e de competitividade entre os professores. Este contexto intensifica ainda mais a individualização das relações na escola, a intensificação e precarização do trabalho docente.

As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se

pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos. (RAMOS, 2002, p. 407).

Um dos propósitos da defesa impetuosa acerca das ‘competências docente’ em tempos de reforma é fazer com que o professor seja um participante e coautor das ações, instaurando um sentimento de pertencimento e dificultando, ou até mesmo anulando, as possibilidades de resistência e oposição às transformações impostas à sua própria função. Um exemplo deste artifício é a utilização dos termos “colaborador” e “parceiro” nos discursos (escrito ou falado) empreendidos na escola. Nas artimanhas da reforma educacional, o profissionalismo e autonomia parcial dada aos professores fazem com que estes depositem “suas energias a serviço dessas funções, sentindo-se recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceber os limites que lhes são impostos para sua intervenção. [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 74).

Essas nuances podem ser identificadas na fala de um servidor do IFMS-CB, o qual no momento da realização do diagnóstico organizacional do Planejamento Estratégico do campus (PE/IFMS-CB, 2014) possuía função gratificada (FG). Quando questionados SE AS CHEFIAS CONSEGUEM DESENVOLVER SUAS ATIVIDADES DE FORMA PLENA, um dos servidores expôs:

Não há possibilidade de resposta sim ou não. Em certos aspectos sim, quando isso ocorre é pelo *comprometimento com suas responsabilidades* e porque *nos estendemos nos horários de trabalho*. Quando não, é por *não conseguir conciliar o tempo no desenvolvimento de suas atividades rotineiras com capacitação profissional* seja em nossa área de atuação como nos estudos relativos a legislações, regulamentos, procedimentos etc. (SERVIDOR/FG 9, PE/IFMS-CB, p. 46, 2014, grifos nossos).

Na fala deste servidor fica evidente o sentimento de pertencimento e comprometimento com a instituição (responsabilidades) diante da extensão na carga horária de trabalho (intensificação das atividades). O servidor cogita que somente dessa maneira consegue desenvolver plenamente suas atividades de chefia e quando não acontece é por falta de tempo em conciliar suas obrigações com sua capacitação profissional, o que mais uma vez comprova a intensificação do seu trabalho. Este princípio de pertencimento do professor à escola foi observado em outras falas de servidores do IFMS-CB. No diagnóstico organizacional (PE/IFMS-CB, 2014), quando questionado aos servidores com FG, quais os PONTOS FORTES da instituição, destacamos:

Sinergia da equipe de servidores. *Filosofia de comprometimento já implantada na instituição*. Valorização a aula. Organização. Disciplina estudantil. (SERVIDOR/FG 4, PE/IFMS-CB, p. 43, 2014, grifo nosso).

O trecho em destaque “filosofia de comprometimento já implantada na instituição”, nos conduz a compreensão de uma possível existência de conjunto(s) de procedimentos e ações solidificados no campus Corumbá e transmitidos aos servidores; essa transmissão pode acontecer de forma impositiva ou disfarçada. Essa suposição ganha reforço na fala de um servidor com FG, quando questionado COMO AS CHEFIAS PERCEBEM A IMPORTÂNCIA DE SUAS FUNÇÕES NA INSTITUIÇÃO:

O coordenador de curso possui uma das funções mais importantes na instituição. Além de *centralizar em si a decisão primária* em uma *gama enorme de procedimentos burocráticos* ele possui a incumbência de ser elo de difusão de informações entre *chefiados e direções*, entre discentes e docentes, entre discentes e diretorias. Todo e qualquer erro do coordenador fica facilmente evidenciado uma vez que atinge diretamente a atividade fim da instituição que é o ensino. Ao lado do professor o coordenador é uma das funções mais importantes da *organização*. Com frequência o coordenador de curso é pressionado por todos os lados: docentes (*chefiados*), diretoria de ensino, pesquisa e extensão (*chefe*) e discentes (*clientes*) centralizando em si também a necessidade de uma decisão que seja o meio termo e satisfaça instituição e interesses de todos. Por isso, como já citado *é muito importante que não hajam [sic] desejos demasiadamente antagônicos entre docentes e direção que leva ao coordenador ter que fazer valer a decisão de sua chefia e harmonizar os interesses dos colegas docentes*. (SERVIDOR/FG 3, PE/IFMS-CB, p. 45, 2014, grifos nossos).

O discurso do servidor supracitado faz referência à existência de um grande contingente de procedimentos burocráticos, os quais podem colaborar para estabelecer a citada “filosofia de comprometimento” na instituição. Outro destaque na fala, que se apresenta carregada de conceitos gerencialistas, sinaliza a existência de uma administração em que prevalece a decisão unilateral do gestor: “[...] ter que fazer valer a decisão de sua chefia e harmonizar os interesses dos colegas docentes” (SERVIDOR/FG 3, PE/IFMS-CB, p. 45). Por conseguinte, mais um trecho relevante na fala do servidor retrata a clara hierarquização das relações em um ambiente educacional; “chefe, chefiados e clientes” são termos característicos de um ambiente empresarial; essa adoção de conceitos e orientações gerenciais não fica apenas no âmbito da linguagem, ela intervém sobretudo nas práticas. Laval (2004, p. 321) adverte que “para impedir que a educação se torne sempre mais uma mercadoria, é preciso impor um recuo dos interesses privados e da ideologia gerencial que hoje em dia colonizam a escola”.

4.2.2 Professor Proativo, Produtivo e Eficiente

O discurso imperativo e apelativo do desenvolvimento do professor competente, comprometido e colaborador tem vistas ao alcance de resultados, de níveis quantitativos de produtividade e eficiência na instituição educacional. Para isso, como já apontamos na discussão acima, intensifica-se o trabalho docente, atribuindo-lhes novas funções na escola. A cultura da lógica de mercado se insere na escola, estabelecendo uma compulsão por resultados e metas que, segundo Lenoir (2004), atende aos ditames neoliberais e ao discurso hegemônico que se resguarda na defesa da excelência.

Este contexto foi identificado nas falas de docentes no diagnóstico organizacional do campus Corumbá (PE/IFMS-CB, 2014). Quando questionado aos servidores quais OS DESAFIOS QUE OS SERVIDORES DO IFMS/CB SE DEPARAM na instituição, alguns apontaram “o desafio em conciliar e manter a qualidade nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão”, em função do excessivo número de aulas, entre outros motivos:

[...] confusão generalizada na distribuição do horário docente. A gestão dá enfoque excessivo na quantidade mínima que o docente deve cumprir em sala de aula (atualmente se propõe em média 24 horas-aula em sala), sem fazer distinção para as modalidades e níveis em que o docente atua, e se o mesmo realiza atividades de pesquisa e extensão. (SERVIDOR 4, PE/IFMS-CB, p. 22, 2014).

Tempo - o IFMS enche o professor de atividades de ensino, ainda que fora de sala, o que deixa pouco ou nenhum tempo para pesquisa e extensão. (SERVIDOR 6, PE/IFMS-CB, p. 23, 2014).

Em relação aos PONTOS FRACOS/AMEAÇAS do campus Corumbá, ‘quanto a gestão’, relacionamos as seguintes respostas:

As possíveis falta de diálogo ente *superiores e subordinados*. (SERVIDOR 3, PE/IFMS-CB, p. 29, 2014, grifo nosso).

Não há espírito de equipe e coletividade nesta instituição, é evidente que *os gestores promovem a competitividade entre os servidores*, esta situação leva a uma *competição desnecessária, agressiva e cruel*; Incompetência dos gestores institucionais em lidar com situações rotineiras de uma escola, a afirmação se agrava principalmente quando esses gestores precisam lidar com algo novo; *Autoritarismo dos gestores*: falta de transparência nas decisões adotadas por essa gestão (aquela velha história, a lei que vale para Francisco não é aplicada para o chico). Quando são questionados sobre tais decisões logo alegam que estão no comando e que tem que ser assim mesmo. (ATÉ AMEAÇADO JÁ FUI POR SIMPLEMENTE EXTERNAR A MINHA OPINIÃO); Falta do bom senso, qualquer gestor público tem que saber que para o desenvolvimento com qualidade de suas ações precisa-se

equacionar a aplicações das leis e principalmente a utilização do bom senso. Como já tinha supracitado no tópico 2 esses gestores não possuem a mínima competência para lidar com situações das quais o bom senso precisa ser colocado a frente das leis; É triste, desestimulante trabalhar em uma escola que se parece mais com uma empresa, uma fábrica do que com uma instituição de ensino. Nossos gestores tratam a *educação como algo mensurável e quantitativo*, sendo assim, criam normas e regulamentos que só visam a *diminuição dos custos com as atividades de ensino*. (prova disso são as impressões de materiais didáticos, o regime de trabalho semanal docente, orientação de TCCs e ETC). Pode-se dizer ainda que a busca constante desta gestão por *aprimoramento de normas e regulamentos de controle do trabalho docente*, o excesso de *procedimentos de fiscalização* acaba por gerar no bom profissional, desmotivação. (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 29, 2014, caixa alta no original, grifos nossos).

Observamos, em uma das falas acima, a projeção de um ambiente hierárquico quando o servidor diferencia os colegas que estão em cargos de gestão dos demais, como “superiores e subordinados”. A intensificação do trabalho docente também ficou manifesto ao avaliarem o tempo como o maior desafio que os docentes se deparam no campus Corumbá, uma vez que “o IFMS enche o professor de atividades de ensino” (SERVIDOR 6, PE/IFMS-CB, p. 23, 2014). A busca por resultados e metas também está notável na expressão: “...nossos gestores tratam a educação como algo mensurável e quantitativo, sendo assim, criam normas e regulamentos que só visam a diminuição dos custos com as atividades de ensino” (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 29, 2014). Outra declaração que merece destaque, evidencia a competitividade entre os servidores que se instala a partir de uma administração escolar que cobra resultados e baseia-se em critérios de eficácia: “não há espírito de equipe e coletividade nesta instituição, é evidente que os gestores promovem a competitividade entre os servidores, esta situação leva a uma competição desnecessária, agressiva e cruel” (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 29, 2014).

A centralidade atribuída aos docentes nos processos de mudança acarreta exigências significativas para esses trabalhadores, o que repercute sobre suas condições de trabalho e sua identidade (OLIVEIRA, 2006, p. 223). A cooptação do professor às novas exigências impostas pelo sistema produtivo acarreta o aumento das funções docentes na escola e traz à tona a mensuração do seu trabalho com um intenso sistema de avaliação, com critérios e indicadores definidos. A ênfase nos mecanismos de avaliação determina uma reorganização dos docentes e dos procedimentos institucionais. Os professores se veem obrigados a extraírem boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para atividades técnicas-administrativas e de gestão. De acordo com Schneider (2014, p. 77):

As políticas de avaliação e remuneração docente por desempenho, atreladas a políticas de responsabilização individual por resultados, são amplamente recomendadas por intelectuais do capital, como o BM, OCDE, PREAL, Cláudio de Moura Castro, Gustavo Ioschpe, Guiomar Namó de Mello, Maria Helena Guimarães de Castro, Paulo Renato Souza, entre tantos outros. Baseados numa leitura econômica da educação, esses intelectuais entendem que o docente é naturalmente acomodado, sobretudo pela condição de estabilidade proporcionada pelo emprego público. Para instaurar definitivamente a eficiência e a qualidade na educação pública, recomendam a inserção de mecanismos competitivos e responsabilizantes nesse setor, oriundos de experiências do setor produtivo e educacional privado, como a remuneração por desempenho. Esses intelectuais supõem, portanto, *numa visão economicista, que basta estimular a concorrência econômica entre os trabalhadores docentes para promover a melhoria da qualidade de seu trabalho.* (Grifo nosso).

O fragmento destacado acima conduz à reflexão sobre a efetivação das políticas de gerenciamento dos professores. Tais políticas introduzem no meio escolar sistemas racionalistas nas práticas de ensino, incitando a competição, o individualismo, gerando mal-estar entre os servidores e instituindo um clima organizacional tenso, carregado e desumano. As novas exigências acerca do trabalho docente repercutem na intensificação do seu trabalho e, conseqüentemente, acomete sua saúde física e mental.

Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 537).

Assim, a transformação do papel do professor e sua conformação aos projetos políticos educacionais constituem objetivos estratégicos e capciosos das reformas na educação. Porém, a estratégia de formar o professor proativo, produtivo e eficiente nem sempre consegue ser efetivada sem a resistência de alguns docentes, os quais possuem consciência das armadilhas e dos artifícios que são utilizados para implementação das políticas educacionais no chão da escola. Esta oposição pode ser observada nas falas de alguns servidores. Quando questionados sobre as DIFICULDADES QUE INIBEM O DESENVOLVIMENTO E A BUSCA PELOS OBJETIVOS DA INSTITUIÇÃO, ‘quanto ao ensino’, destacamos:

[...] Quanto à pesquisa e à extensão, *creio que a sobrecarga dos professores impedirá ou restringirá quase que totalmente o alcance desses objetivos, caso a política institucional de contratação de professores não se altere no IFMS.* Nossos professores estão sobrecarregados com carga horária semanal de 18 a 20h/a. Some-se a isso as atividades de orientação aos estudantes da

fase final dos cursos. Com essa sobrecarga, é óbvio que muito pouco ou nada será produzido no campo da pesquisa aplicada e na oferta de atividades de extensão. (SERVIDOR 7, PE/IFMS-CB, p. 40, 2014, grifo nosso).

Também observamos esse nível de reflexão nos discursos de alguns servidores ao serem questionados em relação AOS PRODUTOS RESULTANTES DO IFMS:

Como assim? Deveríamos promover educação de qualidade e conhecimento. A pergunta revela a clara visão deste modelo de gestão, *é inaceitável a transcrição dos objetivos desta escola em resultados/produtos quantitativos*, uma vez que não somos uma empresa pública, somos uma instituição que promove o conhecimento. (SERVIDOR 17, PE/IFMS-CB, p. 39, 2014, grifo nosso).

Infelizmente, *as resultantes do processo educacional não deveriam ser tratadas por números que refletem índices de eficiência, de produtividade, provas de avaliação para determinações de rankings* (tanto do alunado, como dos docentes) e tantos outros indicadores que orientam a gestão gerencial do IFMS. (SERVIDOR 18, PE/IFMS-CB, p. 39, 2014, grifo nosso).

As falas conduzem ao entendimento da existência de um nível de compreensão ampliado, ou seja, professores que possuem consciência dos procedimentos e ações de políticas educacionais que são inseridos na escola que, por sua vez, fazem parte do movimento do ciclo de políticas¹²¹ e representam o contexto da prática, da implementação. É válido ressaltar que, neste contexto, a política fica exposta a vários ‘olhares’, reflexões e interpretações; segundo Mainardes (2006) representa um período relevante de decorrências da implantação de projetos e ações que podem ser questionados, protestados e transformados. Corroborando com Snyders (2005, p.102):

A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros. [...] A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração.

O comprometimento e a proatividade dos servidores do campus Corumbá, foram mencionados nos discursos presentes no diagnóstico organizacional (PE/IFMS-CB, 2014). Muitas vezes foram referenciados de maneira positiva, como valores que devem ou, ao menos deveriam ser inerentes a todo trabalho. No entanto, em algumas conjunturas, estes valores são desvirtuados e monopolizados, em função de projetos neoliberais, neste caso, os educacionais.

¹²¹ Ler: BALL, Stephen J. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas. In: **Education reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain, Open University Press, 1994.

As duas circunstâncias podem ser identificadas na fala do servidor a seguir, ao ser questionado sobre O QUE DISTINGUE O IFMS DAS DEMAIS INSTITUIÇÕES DE ENSINO, ‘quanto aos servidores’:

Positivamente destaco a qualidade da formação de seus servidores, *a garra, a dedicação desta equipe em superar as barreiras enfrentadas na rotina de trabalho*. Negativamente destaco que a nossa instituição não se parece em nada com uma escola, estamos mais próximos de uma empresa privada ou de uma fábrica do que de uma instituição educacional. Prova disso são os diversos procedimentos, regimentos e regulamentos internos que buscam alcançar o *controle, submissão e repreensão*. Em fim [sic], a quantização da educação. *Criamos “FUNCIONÁRIOS proativos”, dos quais, destacam-se no geral os submissos, os puxa sacos, em fim [sic], aqueles que só sabem dizer o sim senhor; dissemina-se políticas de gestão que motivam o individualismo e a competitividade, além da repreensão por parte desta gestão aos profissionais com espírito crítico e democrático.* (SERVIDOR 9, PE/IFMS-CB, p. 31, 2014, grifos nossos).

Dessa maneira, identificamos na declaração a existência no campus Corumbá de servidores comprometidos ao ser relatado a “garra” e “dedicação” da equipe; porém, também é mencionada a postura proativa de alguns servidores como “submissa” e bajuladora. O discurso do servidor denuncia também uma gestão que se utiliza de políticas que motivam o individualismo e a competitividade entre os servidores. Os procedimentos, regimentos e regulamentos internos são citados como aparelhos de controle e repreensão. Outra fala evidencia a existência de tais práticas no campus Corumbá quando questionado SE OS ASPECTOS ORGANIZACIONAIS SÃO SUFICIENTES, EQUILIBRADOS E ADEQUADOS ÀS EXIGÊNCIAS INDIVIDUAIS:

Não, todos os docentes *acabam por trabalhar a mais do que deveriam*, isso talvez fruto da implantação que acaba por exigir maior empenho de todos para consolidação da instituição ou *falta de gestão e excessivos procedimentos*. (SERVIDOR 2, PE/IFMS-CB, p. 49, 2014, grifos nossos).

Na declaração, os “excessivos procedimentos” foram apontados como um dos possíveis fatores de intensificação do trabalho docente, no trecho: “todos os docentes acabam por trabalhar a mais do que deveriam”. Observa-se também no discurso uma outra análise para o comprometimento demasiado dos professores: o servidor cita o contexto de implantação do campus Corumbá, o qual desencadeia um empenho e esforço maior dos docentes justificando, assim, o aumento do trabalho docente.

O que deve predominar no ambiente escolar é um nível de conscientização docente, e de todos os demais servidores, que os conduza ao entendimento de que investimentos na educação é dever e obrigação dos governantes. Dessa maneira, é possível contribuir muito

mais para a educação; a política do ‘fazer mais com menos’ diminui e/ou retira, na prática, a responsabilidade dos governantes e culpabiliza os professores pelo sucesso e/ou fracasso escolar.

A intensificação do trabalho do professor na escola comumente é associada às práticas de gestão gerencial, no entanto algumas ações e procedimentos burocráticos e centralizadores ainda permanecem enraizados no ambiente escolar. No diagnóstico organizacional do campus Corumbá (PE/IFMS-CB, 2014), ao interrogar sobre O QUE OS SERVIDORES PENSAM A RESPEITO DA ATUAL ESTRUTURA DO IFMS CB, ‘quanto à estrutura física e organizacional’, relacionamos:

Hierarquia e estrutura organizacional centralizadora, aspecto esse não condizente com uma estrutura de ensino no qual o docente deve nuclear ideias e executar ações no qual acredita. Atualmente, o docente é utilizado simplesmente como mero operário ou soldado (executor de ordens). (SERVIDOR 5, PE/IFMS-CB, p. 32, 2014, grifos nossos).

Analisamos nesta fala que a gestão escolar faz uso de atitudes e práticas centralizadoras e hierárquicas, o que supõe a fragmentação dos servidores em funções específicas, racionalizando as tarefas e, conseqüente, controlando e pressionando os mesmos para cumprimento de metas. A descrição do professor como “mero operário ou soldado (executor de ordens)” aponta uma realidade muito cruel no âmbito escolar, porém estratégica do ponto de vista gerencial, o alcance de metas e a busca por índices de eficiência e produtividade. “De preocupação dos gestores, a elevação dos indicadores educacionais tornou-se manchete na mídia, alvo de “compromissos” e consenso nacional. Atingir metas tornou-se a grande meta da educação” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015, p. 101, destaque no original). Contudo, excluir o professor das decisões primárias da escola pode conduzir à tomada de atitudes opostas:

Quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem os limites de suas competências, o que devem decidir ou não, excluindo também a participação social e estabelecendo como únicos interlocutores os aparelhos da administração, estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia, compreendida como busca de compreensão, de livre interpretação responsável dos diferentes interesses sociais, pedagogicamente considerados. (CONTRERAS, 2012, p. 239 – 240, grifo nosso).

Toda a centralização, ora verticalização, das ações, burocratização dos processos e gerenciamento do espaço escolar pode ser identificada nos discursos dos servidores com FG. Em relação à ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO IFMS:

Vejo uma estrutura demasiadamente *hierarquizada* onde a *burocracia é exacerbada* onde os membros da *porção mais inferior da hierarquia*, por vezes, não se apropriam da importância de alguns processos devido à *excessiva carga de processos/procedimentos*, muitos deles supérfluos. Essa estrutura muito hierarquizada parece ser inadequada a uma instituição de ensino gerando necessidade de excessivo de tempo para encerramento de cada um dos processos realizados. (SERVIDOR/FG 2, PE/IFMS-CB, p. 46-47, 2014, grifos nossos).

Quanto à APROXIMAÇÃO ENTRE OS SETORES DA INSTITUIÇÃO:

Geralmente, por determinação da gestão perante alguma necessidade objetiva da instituição. *A falta de participação dos servidores no processo decisório inibe a aproximação dos setores*. Como somos baseados numa estrutura *hierárquica e burocrática*, as relações se estabelecem de *cima para baixo e sempre via documentos*, raramente via pessoas. (SERVIDOR/FG 6, PE/IFMS-CB, p. 47, 2014, grifos nossos).

Ao questionar COMO SE DÁ A TOMADA DE DECISÕES:

A tomada de decisões é sempre homologada ou realizada pelo corpo diretivo de forma que *há pouca autonomia nas decisões de quem está na linha de frente do problema*, uma vez que fica sujeito a anulação da sua decisão ou então precisa comunicar para verificar qual a aceitação de cada uma das decisões que toma. (SERVIDOR/FG 4, PE/IFMS-CB, p. 48, 2014, grifos nossos).

Segundo *trâmites normais de uma empresa*, há decisões que necessitam de consulta outras de imediato precisam ser tomadas. (SERVIDOR/FG 5, PE/IFMS-CB, p. 48, 2014, grifo nosso).

Na maioria das vezes, o processo é vertical. A horizontalidade somente é levada a cabo quando da necessidade objetiva da participação do servidor numa ação institucional. (SERVIDOR/FG 6, PE/IFMS-CB, p. 48, 2014, grifo nosso).

Depende do âmbito e do assunto envolvido. Creio que estamos caminhando para certa autonomia, mas ainda há um pouco de centralização. (SERVIDOR/FG 8, PE/IFMS-CB, p. 48, 2014, grifo nosso).

De forma hierárquica, mas sempre ouvindo seus pares. (SERVIDOR/FG 9, PE/IFMS-CB, p. 48, 2014, grifo nosso).

Os discursos relacionados expõem o cenário de uma instituição educacional marcada por episódios recorrentes de práticas de gestão autoritária, burocrática, onde impera a verticalização das principais decisões. Um dado que precisa ser enfatizado é que as

declarações representam posicionamentos vindos de servidores que fazem parte do corpo gestor (com FG), que mesmo assumindo funções gratificadas conseguem discernir os entraves e problemas decorrentes de tais práticas na escola. Por outro lado, observamos também em uma das falas, a incorporação de conceitos e práticas de gestão empresarial, quando proferido: “segundo trâmites normais de uma empresa, há decisões que necessitam de consulta outras de imediato precisam ser tomadas” (SERVIDOR/FG 5, PE/IFMS-CB, p. 48, 2014). Ao intitular a escola de empresa atribui-se a esta instituição um valor econômico, atendendo, ao menos no nível de discurso, à política de mercantilização do ensino.

Portanto, é necessário que as percepções das nuances e/ou distorções provocadas pelas estratégias das políticas neoliberais alcancem um nível ampliado de compreensão, que ultrapasse os muros da escola. O conhecimento das políticas educacionais local, nacional e internacional pelos sujeitos escolares é capaz de oferecer resistências internas, o que já representa um avanço face à estratégia de produção de consensos pelas políticas neoliberais. Shiroma e Evangelista (2015, p. 99) debatem que “é justamente o conhecimento que permite romper o silêncio e fertilizar a reflexão crítica sobre o real [...]”; a lógica econômica é inserida na escola, muitas vezes, de maneira tão sutil e ‘sedutora’ que se torna difícil posicionar-se contrariamente. Em relação a tal resistência por parte dos servidores, Laval (2004, p. 290 – 291) defende que:

O desbalanceamento em direção aos valores de competitividade e de mercado não é facilmente aceito por todos aqueles que são apegados às referências éticas e políticas da escola centrada na cultura, na transmissão de patrimônio e nas finalidades emancipadoras do conhecimento. Essa resistência que reúne em torno dos professores, numerosas categorias da população é ainda hoje, um dos maiores obstáculos à imposição generalizada do neoliberalismo, e não unicamente na ordem educativa. Não é suficiente mudar as palavras e dar ordens para que as realidades se amoldem aos dogmas. Toda a retórica fatalista da “mudança inevitável”, em nome das mutações da sociedade ou da internacionalização, não basta para converter todos os espíritos e abolir todos os obstáculos. A questão dos valores é, aqui, central. A escola atual – o que inclui todos aqueles que dela participam – é atravessada por contradições culturais que repercutem em todos os níveis e dão lugar a múltiplas tensões na instituição.

Nos cabe, assim, a vigilância constante dos procedimentos e processos que são apresentados na escola e, em alguns casos, determinados de maneira vertical. O professor sempre será prioridade nas políticas educacionais, seja na sua formação e/ou atuação, pois mantém contato diário e formativo com os estudantes que comporão a mão de obra do sistema produtivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com a intenção de dialogar e refletir sobre o gerenciamento do trabalho do professor na escola, no contexto da mundialização do capital. A busca pela compreensão das estratégias de gestão educacional para controle do trabalho docente conduziu a dissertação por diversos caminhos, ora elucidativos, ora nebulosos. Nos coube tentar encontrar algumas relações existentes entre as políticas educacionais a nível local, nacional e internacional.

O locus escolhido para desvelar as estratégias de gestão empregadas para gerenciar professores na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – campus Corumbá (IFMS-CB). Os documentos e textos institucionais e políticos analisados neste estudo trouxeram elementos importantes e reflexivos, mas não acabados, posto que as relações sociais são dinâmicas, marcadas por interesses e disputas antagônicas, carregadas de influências e, portanto, inconstantes e mutáveis.

A segunda seção deste trabalho buscou o entendimento do processo de internacionalização das políticas educacionais e constatou que a política nacional, incluindo a educacional, é influenciada, em maior ou menor escala, por acordos e interesses com organismos financeiros internacionais. Organismos Multilaterais (OM) como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) possuem grande poder de influenciar o direcionamento das políticas educacionais. Estes OM orientam valores educacionais, concepção de conhecimento e através de diferentes estratégias, como publicações de relatórios, revistas e encontros – fóruns, conferências, convenções, redes, organizações não governamentais e associações – realizados em continentes, países e a nível mundial. Associado a tais reuniões, fazem uso de discursos ideológicos e juntamente com uma linguagem específica são capazes de produzir consensos e hegemonia. Representam exemplos de concepções formadas e propagadas pelos OM, a chamada ‘sociedade do conhecimento’, a qual busca suavizar as críticas ao capitalismo e fragilizar as lutas para combatê-lo e a defesa impetuosa do ‘empreendedorismo’, que carregada de intencionalidades, atribui ao sujeito a responsabilização pelo seu sucesso ou fracasso social, retirando a parcela de responsabilidade dos governantes pela oferta de serviços sociais.

Ao longo da escrita deste estudo percebemos o quanto é difícil contestar às verdadeiras intencionalidades das políticas educacionais neoliberais, pois estas utilizam em seus discursos e textos, vocábulos tão positivos que ao mesmo tempo que os criticamos, fazemos uso para explicar suas incoerências e contradições. Participação, flexibilidade, competência, eficiência, eficácia, produtividade, qualidade na educação, empreendedorismo representam alguns destes termos que carregados de positividade ganham os discursos populares e produzem consenso, contribuindo para o processo de efetivação das políticas na escola. Porém, as diversas leituras que deram base a este estudo, assim como as falas dos servidores no Diagnóstico Organizacional do campus Corumbá e, sobretudo, o contexto político em vigência no Brasil, revelaram a resistência e o descontentamento de educadores, estudantes, movimentos sociais e sindicatos acerca do avanço dessas políticas com teor neoliberal. Esse movimento contra hegemônico combate os objetivos e estratégias políticas, em função da maneira como vem sendo elaboradas e implementadas.

Portanto, é imprescindível compreender o quanto é importante a tomada de consciência política que aponta para caminhos contra hegemônicos, que são reais e constantes, a exemplo dos movimentos de ocupações estudantis, paralisações e greves de servidores; esses movimentos, juntamente com reuniões, seminários e organizações são amostras da resistência em defesa de projetos educacionais distintos dos defendidos pela classe detentora do poder e, em muitos momentos, representam tentativas de manter o que foi construído historicamente e no coletivo.

Na terceira seção deste estudo nos debruçamos sobre textos e relatórios internacionais, a fim de verificar de que forma os preceitos neoliberais atingem a formação, a carreira e atuação docente. Constatamos que a centralidade do professor nas políticas educacionais o expõe como protagonista, o ‘salvador da educação’, ao mesmo tempo que o rotula como obstáculo das reformas na educação. Para classificar o professor como empecilho à efetivação dos projetos neoliberais na escola, uma das estratégias utilizadas pelos OM foi de desqualificação e responsabilização do professor pelos fracassos na educação; atribui-se uma visão funcionalista do professor, culpabilizando-o pelos problemas da escola e na tentativa de driblar a resistência impostas pela categoria, aumenta-se o controle sobre ela. Com discurso formado em defesa do gerencialismo e da profissionalização docente (dentro dos princípios mercadológico), as ameaças a classe de professores são constantes: perda de autonomia, intensificação do trabalho e os ataques a carreira docente.

Atualmente as ameaças de projetos neoliberais atinge todas as classes de trabalhadores, como a Reforma Trabalhista (PL 6787/2016) e Reforma Previdenciária (PEC

287/2016), ambas ainda em tramitação. Contudo, já foram aprovadas a PEC 55/2016, a qual congela os gastos sociais por 20 anos e Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016). O congelamento real a partir de 2017 para a educação representa um retrocesso muito grande no acolhimento às demandas constantes na área educacional; os Institutos Federais (IF's), por exemplo, que no governo anterior encontrava-se em processo de expansão, passarão por graves perdas orçamentária podendo comprometer o funcionamento de muitas unidades. Articulada a “PEC dos gastos”, a medida provisória (MP) da reforma do ensino médio também foi aprovada sem qualquer diálogo com a sociedade, evidenciado a ruptura do governo Temer com projetos e direitos sociais defendidos e conquistados com muita luta, discussão e resistência ao longo de décadas.

Por mais que tenhamos identificado neste estudo princípios neoliberais e gerenciais nos IF's, resiste no interior dos IFs uma luta travada por sua entidade sindical (SINASEFE), professores e técnicos administrativos (TAEs) em defesa de uma educação centrada nos pilares daquilo que se denomina visão socialista de educação substanciada na educação unitária, politécnica e omnilateral. A educação ofertada nos IFs hoje encontra-se seriamente ameaçada; a reforma do ensino médio, aprovada no governo Temer, traz à tona o modelo de educação dualista, voltado para ‘ricos e ‘pobres’, acarreta a profissionalização compulsória do ensino técnico e retira dos estudantes o acesso e a apropriação aos conhecimentos científicos e culturais, historicamente acumulados. Além disso, a redução orçamentária abre lacunas para a precarização e sucateamento destas instituições, o que sinaliza uma possível estratégia para mercantilização através da privatização.

A quarta seção deste estudo propôs a investigação e compreensão do gerenciamento e da profissionalização docente na EPCT, delimitando esta análise ao campus Corumbá do IFMS. O principal documento institucional analisado foi o Diagnóstico Organizacional do campus Corumbá (CB), o qual faz parte do seu Planejamento Estratégico (PE/IFMS-CB, 2014). As falas dos sujeitos escolares possibilitaram a contemplação do modelo de gestão presente no campus¹²² e os seus desdobramentos sobre o trabalho docente. Essa apreciação nos permitiu apontar elementos indicativos de gestão gerencial no campus, que coexiste com excessivos procedimentos de gestão burocrática, assim como nos conduziu a certificação de algumas implicações dessas ações – gerenciais e burocráticas – em uma instituição escolar.

¹²² O Planejamento Estratégico do campus Corumbá foi elaborado no ano de 2014, assim como os questionários respondidos pelos servidores. As impressões e análises realizadas neste trabalho a partir das falas dos servidores, portanto, tratam das percepções, observações e diagnósticos dos anos anteriores à 2015 (2011 a 2014).

Portanto, identificamos no campus Corumbá, por meio das declarações dos servidores, a existência de uma proposta e vigência de gestão gerencial. Os vestígios desse modelo de gestão foram encontrados: 1. No uso de muitos conceitos e expressões próprios desse modelo; 2. Na defesa e adoção de medidas de controle do trabalho, controle do tempo e espaço docente; 3. Na preocupação, cobrança e controle de resultados, dados, números e alcance de metas. As implicações da adoção de uma gestão gerencial foram as mais manifestadas nos discursos: a. existência de competitividade entre servidores e individualização de ações; b. em função dos procedimentos de controle e fiscalização, aproximam a escola das particularidades de uma empresa; c. constantes adaptações do servidor às condições de trabalho; d. instalação de mal-estar organizacional.

Como apontamos anteriormente, coexiste com a gestão gerencial no campus Corumbá, inúmeros procedimentos burocráticos: I. ações e projetos que não são se efetivam, apontando para a ineficiência; II. Centralização, hierarquização e verticalização de ações e decisões; III. Excessivo número e rigidez de procedimentos. Dessa maneira, por mais que o campus prese pela qualidade de seus serviços, muitas ações são vistas pelos servidores como “difícultosas e ameaçadoras”. O excessivo número de normas e regulamentos foram pontuados como ineficazes e inibidores para o desenvolvimento de atividades educacionais.

Em muitas falas, apresentadas neste trabalho, observamos descontentamento com a proposta de gestão existente no IFMS-CB e clamores por uma gestão democrática, participativa e transparente. Observamos, portanto, que o modelo de gestão gerencial pode coexistir com o modelo burocrática, por meio da conservação de alguns princípios, embora flexibilizados em algumas ocasiões. Ainda que os discursos predominantes dos gestores sejam em defesa de uma gestão democrática e que prevaleça nos documentos institucionais menções à existência da democracia e participação, não há garantia da sua efetivação de forma plena nas escolas, conforme demonstrou a empiria.

As declarações dos servidores do campus CB contemplaram as categorias que o estudo se propôs a investigar; conseguimos identificar no IFMS-CB as políticas de incentivo à capacitação docente, as condições de trabalho do professor e as competências que carregam a defesa da profissionalização. No pertinente as políticas de incentivo à capacitação, identificamos em algumas falas, não haver apoio da instituição. Não restou dúvidas, pelos posicionamentos dos servidores, da importância da capacitação docente para o desenvolvimento profissional e institucional e que os objetivos da escola devem estar aliados aos anseios e necessidade do professor, o que pode impactar positivamente nas condições de trabalho docente. É válido ressaltar que o diagnóstico organizacional foi realizado em 2014 e

nesta data ainda estava sendo construído o regulamento (Regulamento nº 009/DIGEP, de 13 de novembro de 2015) que dispõe sobre as normas internas para a concessão de afastamento em razão de capacitação para servidores docentes do IFMS. A política para concessão de afastamento para capacitação de servidores docentes não é sistêmica em nível da rede de EPCT. Cada unidade do Instituto Federal (IF), dentro de sua estrutura multicampi, possui determinado grau de autonomia para elaboração de políticas internas.

Em relação as condições de trabalho do IFMS-CB, a maioria dos discursos dos servidores incidiram sobre a infraestrutura física, a hierarquização e verticalização de ordens e serviços. Algumas falas revelaram como os processos gerenciais de controle interferem diretamente na organização do tempo e do espaço docente. Em relação à estrutura física do campus, importa sempre alertar que, no período do diagnóstico organizacional, o espaço utilizado era cedido pela prefeitura municipal e, infelizmente por múltiplos fatores, ainda continua sendo. O espaço provisório do campus, abrigava anteriormente a câmara municipal, portanto, possui uma infraestrutura inadequada em relação às necessidades de um ambiente educacional.

Além da estrutura física, procedimentos de controle e fiscalização, como o ponto eletrônico, foi apontado como ferramenta gerencial que conduz a escola à níveis fabris. Em alguns discursos a escola foi comparada a uma empresa. O IFMS defende o uso do registro de ponto eletrônico por meio do Regulamento nº 001, de 1º de junho de 2012 (atualizada em 29/01/2013). Contudo, devemos enfatizar e alertar sobre as implicações nas condições de trabalho do professor diante de tal controle. A organização do tempo e do espaço de uma instituição reflete na qualidade do trabalho desenvolvido, assim como na qualidade de vida do servidor. Os ‘controles’ gerenciais trazem implicações negativas na escola, são desgastantes e deixam o ambiente escolar carregado.

Inferimos, portanto, que a natureza do controle de frequência de um professor via ponto eletrônico é distinta e desrespeita a natureza do trabalho docente, assim como a natureza da instituição escolar. A gestão do tempo docente pelo ponto eletrônico desconsidera as peculiaridades das suas atribuições, que são educativas e, portanto, multidisciplinar e dinâmica.

Em relação à defesa das competências como base para a formação e atuação docente, identificamos em todos os documentos e textos das políticas nacionais e internacionais, um discurso imperativo e apelativo para desenvolvimento do professor competente, comprometido, colaborador e proativo, intencionando o alcance de resultados, de níveis quantitativos de produtividade e eficiência na instituição educacional, portanto, o também

chamado professor produtivo e eficiente. As atuais políticas de formação docente e defesa da profissionalização encontram-se conectadas ao discurso do desenvolvimento dessas competências. Mas, não nos enganemos com os vocábulos utilizados pelas reformas educacionais. A categoria da competência, em um contexto neoliberal, participa da estratégia de individualização de ações, fazendo com que o professor se afaste da sua coletividade e de sua representação.

Alguns desencadeamentos do processo de construção do ‘super professor’, competente, comprometido, colaborador, capaz e eficiente, foram citados nos diálogos, como a responsabilização e intensificação do trabalho docente. A nível geral de avaliação da internacionalização das políticas educacionais, as consequências podem ser de punição e responsabilização, pela implantação de avaliação baseada em padrões e sistema de recompensas individuais por desempenho, que pode levar à instalação de um clima organizacional adverso e de aumento da competitividade entre os professores. Este contexto intensifica ainda mais a individualização das relações na escola, acentuando e precarizando o trabalho docente.

Logo, ansiamos que a apropriação dos discursos dos servidores do campus Corumbá, neste estudo, por meio do diagnóstico organizacional presente no Planejamento Estratégico (PE/IFMS-CB, 2014), auxilie a gestão atual do campus, assim como as futuras, nas construções e/ou modificações nos procedimentos e processos institucionais que estiverem trazendo prejuízo ao desenvolvimento pleno das atividades educacionais. A proposição e elaboração do diagnóstico organizacional permitiu que os servidores expusessem suas percepções e angústias vivenciadas no campus, assim como seus anseios. Defendemos a importância do *feedback* deste diagnóstico no campus Corumbá, a fim de nortear novas ações e destacar as possíveis mudanças estabelecidas desde a realização desta análise (2014 a 2016).

Observamos que vários aspectos positivos foram relatados no diagnóstico organizacional do campus CB; entre eles, destacamos a qualidade formativa do corpo de servidores e a compreensão, por parte de muitos docentes, da importância da instituição na oferta de uma educação de qualidade (de fato!). Esse modelo de educação dá aos estudantes acesso ao conhecimento, à ciência, à cultura e as mediações para o trabalho, orientando-os às múltiplas possibilidades de atuação social, promovendo a conscientização sobre as relações de contradição, próprias do capital. Historicamente foi negada aos filhos de trabalhadores uma educação que se aproximasse da oferecida pelos IF's, portanto, essa oferta já representa uma grande conquista.

Além disso, o projeto de expansão dos IF's permitiu a empregabilidade de muitos técnicos e professores com salários superiores aos ofertados por governos estaduais e municipais. Dessa maneira, o desafio encontra-se na luta que deve ser travada e defendida por gestores, professores, estudantes, técnicos, entidades sindicais e comunidade geral, para que tais conquistas não sejam atravessadas por projetos mercadológicos e apossadas pela classe dominante e governos neoliberais, como o que hoje vivenciamos (governo Temer).

Entende-se, contudo, que a anuência e efetivação das políticas educacionais no Brasil, mesmo sendo influenciada por orientações dos organismos multilaterais, dependem da concepção de educação e de sociedade que a instituição se propõe a defender. Os projetos atuais de sociedade e de educação não são carregados apenas pelos determinantes de dominação, controle e imposição; há e sempre haverá espaço, tempo e força para a construção de resistências, lutas e oposições. A adequada valorização do professor exige políticas consistentes, elaboradas coletivamente, capazes de assegurar as condições adequadas para sua formação e sua atuação, além de garantir a continuidade dos direitos adquiridos com muito enfrentamento e disputas sociais. “Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos de vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força” (REVISTA L'ORDINE NUOVO, [s. d.]¹²³).

¹²³ Palavra de ordem da revista L'Ordine Nuovo [s. d.], que teve **Gramsci** entre seus fundadores.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade Civil e Hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: Questões para Reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALANIS, Erika Porceli. Competência ou qualificação profissional: noções que se opõem ou se complementam? In: **25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, GT- 9 Trabalho e Educação. ANPED: Caxambu-MG, 2002.
- ALVES, Israel Gutemberg. As novas tendências da formação de professores no contexto tecnológico. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.7, n.2, p.46-53, jul./dez. 2002.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**. ISSN: 1519.6186. Ano II, n. 13, jun. 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2001, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.
- _____. A regulação da educação profissional do governo Lula: Conciliação de interesses ou espaço para a mobilização. In: GEMAQUE e LIMA (org.). **Políticas educacionais: O governo Lula em questão**. Belém – PA. CEJUP, 2006.
- ARAÚJO, Suêlde de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009.
- AUGUSTO, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac**: a Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, mai./ago. 2012.

BALL, Stephen J. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas. In: **Education reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain, Open University Press, 1994.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisas**, v. 35, p.539 -564, Set./Dez. 2005.

_____; YOUDELL, Deborah. **La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public**. Bruxelas: Internationale de l'éducation, 2007.

_____. Novos Estados, Nova Governança e Nova Política Educacional. In: APPLE, M.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Sociologia da Educação: uma análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177 – 189.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Banco Mundial. Primeira Edição em Espanhol, junho de 1995. Washington-DC.

BEECH, Jason. A internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.32-50, jul./dez. 2009.

BELTRÁN, Olinda Evangelista. Redes sociais, reforma educativa e reconversão docente. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. **Asociación Latinoamericana de Sociología**, Guadalajara. 2007. Disponível em: <http://www.academica.org/000-066/610.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

BIANCHI, Alvaro; ALIAGA, Luciana. Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. **Revista Brasileira de Ciência Política** [on line]. n. 5, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522011000100002>. Acesso em: jan. 2015.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Ann. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no Contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 195 f., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a03v31n84.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990.

_____. Decreto nº 1867 de 17 de abril de 1996. Dispõe sobre instrumento de registro de assiduidade e pontualidade dos servidores públicos federais da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 6534, 18 abr. 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional: legislação básica**. Brasília: MEC/Setec, 2001.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 18, 26 jul. 2004.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2006.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 6, 25 abr. 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/Setec, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007c.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. Estatuto do IFMS, de 02 de setembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 set. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Concepções e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2010.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Manual para Produção e Análise de Indicadores da Rede Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2012b.

_____. Regulamento N° 001, de 1° de junho de 2012. **Dispõe acerca da Política de uso do PONTO ELETRÔNICO E DA JORNADA DE TRABALHO dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)**. Campo Grande: IFMS, 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014/2018 IFMS**. Publicação 038/ 2014. Campo Grande: Reitoria do IFMS, jun. 2014a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

_____. Ministério da Educação. **Regulamento Prêmio Professores do Brasil 2015**. MEC/SEB, 2015.

_____. Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016a.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 17, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 50, 23 mai. 2016b.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 1, p. 7-40, jan./abr. 1996.

_____. Os primeiros passos da reforma gerencial do estado de 1995. **Revista Brasileira de Direito Público**, v. 23, p. 145-186, 2008.

_____; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração pública gerencial** [trad. Carolina Andrade]. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRITO, Maria Betânia Gomes da Silva; PRADO, Edna Cristina do; SILVA, Maria Jeane Bonfim da. Gestão democrática e a hegemonia do planejamento estratégico em educação: O caso PDE-Escola, para onde vamos? In: **34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. ANPED: Natal-RN, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0340.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

BROOK, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago, 2006.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean. Overview booklet**. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0. Publicado primeiro em inglês; em caso de discrepâncias, prevalece o original inglês, 2014.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação** – Perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Amigos da Escola: Ações e Reações no Cenário Educacional. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. ANPED: Caxambu-MG, 2007.

_____. Educação Básica Privada: Flexibilização e Precarização do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. (Curitiba Online), v. 4, p. 333-353, 2009.

CAMPOS, Magaly Robalino. Ator ou Protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. **Revista PRELAC**, n. 1, p. 7-17, jun. 2005.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. [Tese] / Rosânia Campos. - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008. 215 p.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. A profissionalização do ensino e a formação para a profissão docente. **Diálogos Educ. R.**, Campo Grande, MS, v.5, n.2, p. 24-44, dez. 2014.

CARNOY, Martin. **Mondialisation et réforme de l'éducation**: ce que les planificateurs doivent savoir. Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. A política de educação profissional e tecnológica da rede federal – continuidades e tensões na trama dos decretos. In: **XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO; III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. “Direitos Humanos e Cidadania – desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação”. ANPAE. Vitória, 2009.

CEDEFOP. **The shift to learning outcomes**: policies and practices in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. (Reference series, 82). Disponível em: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf. Acesso em: ago. 2016.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andrea Baptista de; COSTA, Marcio da. Indicadores e Avaliação Educacional: Percepções e Reações a Políticas de Responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. 2014.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. [Trad. Silvana Finzi Foá]. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTI, Antonio. Currículo por Competência: Ascensão de um Novo Paradigma Curricular. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul. /dez. 2012.

CHRISTOPHE, Micheline. A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**: Rio de Janeiro. [on-

line]. 2005. Disponível em:

http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Gestao_de_cooperativas/educacao%20tecnologica.pdf. Acesso em: jan. 2016.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr. 2014.

Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1919/1425>. Acesso em: jun. 2016.

Clarke, John; Newman, Janet. **The Managerial State**. London: Sage, 1997.

Contreras, José. **A autonomia de professores**. - 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

Costa, Leandro Oliveira; Arraes, Ronaldo de Albuquerque e; Guimarães, Daniel Barboza. Estabilidade dos professores e qualidade do ensino de escolas públicas. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, pp. 261-298, 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v19n2/1980-5330-ecoa-19-02-00261.pdf>. Acesso em: set. 2016.

Costa, Ramiro Marinho. Mudanças educacionais brasileiras para atender às demandas do capitalismo neoliberal. In: **III Encontro Norte/Nordeste – Trabalho, Educação e Formação humana**. Alagoas, 2011. Disponível em:

<http://www.enntefh.com.br/anais/EIXO%207.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

Coutinho, Carlos Nelson. Gramsci e as ciências sociais. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 9, n. 34, 1990.

_____. (Org.). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Cox, Cristián; Beça, Carlos E.; Cerri, Marialena. **Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones de políticas**. PROYECTO PROFESORES PARA UNA EDUCACIÓN PARA TODOS. CEPPE/ OREALC /UNESCO. 2014. Disponível em:

http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/POLITICAS_DOCENTES_A_M%C3%89RICA_LATINA_COX_BECA_CERRI_20_10_13_final_edited_24_5_14_2.pdf. Acesso em: ago. 2016.

Da Silva, Nivaldo Correia. “Hegemonia, Estado e Sociedade em Gramsci”. **Revista Saber Acadêmico**. 12: junho/2011.

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.

De Tommasi, Livia; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Deffune, Glaucia. **A formação do professor e o ensino da geografia em escolas de ensino fundamental e médio de Maringá – PR**. [Tese] / Glaucia Deffune; orientadora: Maria das Graças de Lima. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2015. 251f.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010.

DORE, Rosemary. Gramsci e o Debate sobre a Escola Pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

ENGUITA, Mariano Fernández. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In: Gentili, P. A. A. & Silva, T. T. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ENSINA BRASIL. 2016. Desenvolvido por Eduardo Shinkawa @Sparkweb Solutions & Jessica Toyota. Disponível em: <http://ensinabrasil.org/>. Acesso em: nov. 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Formação docente na América Latina e caribe: a atuação da rede Kipus. In: LARA, Angela M. de B; DEITOS, R. A. **Políticas Educacionais: Um exame de proposições e reformas educacionais**. Cascavel: Edunioeste, 2012, p. 59-84.

_____; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n. 3. P. 531-541, set. /dez. 2007.

_____; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: SEMINÁRIO REDESTRADO NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7. 2008. **Anais...** Buenos Aires: Agencia; UBA, 2008. (CD ROM)

_____; _____. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. [Trad. Izabel Magalhães]. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Silvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Espetacularização da Carreira Docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação**. [tese] / Maurício dos Santos Ferreira. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. 244f.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. [Orgs]. **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: UCG, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. “**Notório saber: vire professor em 5 semanas**”. 24 set. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/>. Acesso em: out. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

_____. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000a.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 77-108.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Concepção e experiências de ensino integrado. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado à educação profissional**. p. 29-51. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: out 2015.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____; GAMA, Zacarias; ALGEBAILLE, Eveline; MOTA, Vânia Cardoso da; MOLINA, Hélder. Os professores e os sacerdotes da privatária. **Viomundo:** o que você não vê na mídia. POLÍTICA. 27 de abril de 2011 às 12:31. Disponível em: <http://www.viomundo.com.br/politica/os-professores-e-os-sacerdotes-da-privataria.html>. Acesso em: ago. 2016.

_____. [Coord.]. Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003-2014). **RELATÓRIO TÉCNICO CIENTÍFICO FINAL DO PROJETO**. Rio de Janeiro: CNPq e FAPERJ. 30 de abril de 2016.

GADOTTI, Moacir. **O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina**. Montevideo, Uruguai, 1988. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Sist_educ_cons_trucao_democ_Montevideo.pdf. Acesso em: julho de 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v.30 (106), p. 63, 2009.

GASPAR, Nádea Regina; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Discurso e texto: multiplicidade de sentidos na Ciência da Informação**. [Introdução]. São Carlos: EDUFSCar, 2008.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GIANNOTTI, Vito. **Comunicação dos Trabalhadores e Hegemonia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. [Trad. Ryta Vinagre]. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni Del Cárcere**. 2 ed. Turim, Giulio Einauldi, 1977.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. [Trad. Carlos Nelson Coutinho]. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GROPPO, Luís António; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE** – v.24, n.2, p. 215-233, mai./ago. 2008.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

HADDAD, Sérgio. [Org.]. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. [Trad. Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves]. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HOFLING, Heloisa de Matos. Estado e políticas (sociais) públicas. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. /2001.

HOYLE, Eric; JOHN, Peter. **Professional knowledge and professional practice**. London: Cassell, 1995.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.24, n. 01. Porto Alegre, 2008. p. 63-78.

INVERNIZZI, Noela. **Novos rumos do trabalho**. Mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira. [Tese] / Noela Invernizzi. DPCT/IG/Unicamp, Campinas, 2000.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abril/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível?** Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

_____; GRABOWSKI, Gabriel. A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. HISTÓRIA E PERSPECTIVAS DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO NO BRASIL (Programa 1)**. Boletim 07, maio/junho 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. [Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva]. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. [Tese] - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITE, Patrícia de Moura; SCHLESNER, Anita Helena. Hegemonia: considerações acerca do pensamento de Gramsci. In: **VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2007, Curitiba. VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: PUC/PR, 2007. v. 1. p. 1-9.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 14 n. 29. p.152-174. Jan./abr. 2012.

LENOIR, Y. Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. **L'Obligation de Résultats en Éducation**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** – Junqueira & Marin Editores, Livro 3 - p.000185: Campinas – 2012.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, Educação e Controle Social: Introduzindo o Tema. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LIMA, João Marcos Bailão de. **Criação dos Institutos Federais: os impactos da negociação coletiva sobre o plano de carreira e cargos de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico**. Trabalho de conclusão de especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/34513>. Acesso em: out. 2016.

LIMA, Kátia Regina de Sousa; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, Roberta de Abreu. Educação: aula cronometrada. **Revista VEJA** (on-line), edição nº 2170 de 13 junho de 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230610/aula-cronometrada-p-122.shtml>. Acesso em: ago. 2016.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACEDO, Jussara Marques de. Gestão do Trabalho Docente no Século XXI: Do Capital Humano ao Capital Intelectual. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 41-55, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/495/418>. Acesso em: dez. 2016.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. Estado, Sociedade e Política Educacional Brasileira: Uma Possível Análise. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, n. 1, p. 78-91, mar. /set. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F. S. (Org.) **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 13-40.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; MIRANDA, Josélia Barbosa. Autonomia e Responsabilização: um desafio para a gestão escolar. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação** – Programa de Pós-Graduação Profissional / Gestão e Avaliação da Gestão Pública / UFJF. - - v. 2, n. 2 (jul./dez. 2012) - Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. p. 8-23.

MACROPLAN. **Metodologia de Construção de Cenários**. Rio de Janeiro, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, 2006.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** [Dissertação] / Julia Malanchen. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, v. XIX, n. 64, p. 13-49, set/1998.

MANNHEIM, Karl. **Essays on the Sociology of Knowledge**. Edited by Paul Kecskemeti. London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1972.

MARI, Cezar Luiz De. **“Sociedade do conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do Desejo irrealizável de Medidas**. [Tese] / César Luiz de Mari. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2006.

_____; GRADE, Marlene. O Senso Comum e a Educação em Antonio Gramsci: Dimensões Singulares da Práxis. In: MARI, Cezar Luiz De, COELHO, Edgar e SANTOS. Márcio Alves dos (orgs.). **Educação e Formação Humana: múltiplos olhares sobre a práxis educativa**. Curitiba: CRV, 2012, p. 119-130.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 113-127, jan./abr. 2012.

MAROPE, P. T. M. **Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional** / P. T. M. Marope, B. Chakroun e K. P. Holmes -- Brasília: UNESCO, 2015. 232 p. – (Educação em movimento).

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. (Livro Primeiro, v.1)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I – Feuerbach)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.89-117, março/2003.

_____. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MEDEIROS, Maria Liege Crisóstomo. PDE: Um plano de desenvolvimento da educação na contramão do ensino público. In: **III Encontro Norte/Nordeste – Trabalho, Educação e**

Formação humana, Alagoas, 2011. Disponível em:

<http://www.enntefh.com.br/anais/EIXO%207.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 64, p. 50-86, set. 1999.

MELO, Kátia Maria Silva de Melo. **Formação e Profissionalização Docente: O Discurso das Competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MENDONÇA, Débora Daracelli Braga de Almeida. **A Retomada da Teoria do Capital Humano e da Produtividade da Escola – Uma Análise da Atualidade da Tese da Produtividade da Escola Improdutiva [Dissertação] / Débora Daracelli Braga de Almeida Mendonça**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN. Corumbá, MS, 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Liberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo (Org.) **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2010.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

MONTES, Maria Lúcia. **Lazer e Ideologia: a representação do social e do político na cultura popular**. Projeto de Pesquisa, 1977.

MORAES, Dênis de. Comunicação, Hegemonia e Contra-hegemonia: a Contribuição Teórica de Gramsci. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, Dante Henrique. A Relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: Possibilidades e Limites para a Construção do Novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010.

_____; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63 out.- dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: jun. 2016.

MURILLO, Javier. Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: Sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional. **Revista PRELAC/UNESCO**, n. 1, Santiago - Chile, jun. 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **RBCS**. v. 18 n. 52, junho/2003.

_____. **Um Estado para a sociedade Civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NORONHA, Maria Isabel Azevedo. A serviço do golpe, Revista Veja declara guerra aos professores. Revista. 30 jul 2016. **Jornalistas Livres.** Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/2016/07/servico-do-golpe-revista-veja-declara-guerra-aos-professores/>. Acesso em: out. 2016.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Políticas e Reformas Educacionais:** arenas de contradições e embates em torno da formação e profissionalização docente. O público e o privado. n. 5, Jan/Jun. 2005.

OCDE. **Investir dans les compétences pour tous.** Communiqué. 2001. Disponível em: http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,fr_2649_39263231_2674034_1_1_1_37455,00.html. Acesso em: mar. 2016.

_____. **La qualité du personnel enseignant.** 2004. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Le rôle crucial des enseignants.** Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, 2005. Disponível em: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,fr_2649_39263231_36221243_1_1_1_1,00.html. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 2006a. Publicado primeiro em inglês.

_____. **L'école de demain.** Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir, 2006b. Disponível em: <http://www.sourceocde.org/enseignement/9264023658>. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida:** Uma abordagem estratégica das políticas de competências/ OCDE. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44.pdf>. Acesso em: set. 2016.

_____. Reflexões sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. A divisão de Tarefas na Educação Profissional Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 185-203, março/ 2001.

ORLICKAS, Elizenda. **Modelos de Gestão:** Das Teorias da Administração à Gestão Estratégica. Curitiba: Ibplex, 2010.

OREALC/UNESCO. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: **Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe**, 2013.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: Investigação sobre políticas educacionais terrenos de contestação. Porto: Porto Editora, 2001.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e Hegemonia**: as condições de produção da educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIRES, José Calixto de Souza; MACEDO, Kátia Barbosa. 'Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil'. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81–104, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05.pdf>. Acesso em: set. 2016.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PREAL. **Construcción de la profesión docente en América Latina**: tendências, temas y debates. Dezembro de 2004. Disponível em: <<http://preal.org/docs-trabajo/vaillantn31.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

PRELAC. **Educación de calidad para todos**: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Buenos Aires, Argentina, 29 y 30 de marzo de 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: ago. 2016.

_____. **Educação profissional**: História e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.

RIZO, Héctor. Avaliação do desempenho docente: tensões e tendências. In: Revista PRELAC. **O docente como protagonista na mudança educacional**. OREALC/UNESCO Santiago, n. 1, p. 146-163, jun, 2005.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; SOUZA, Laydes Seabra Guimarães e; SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; TERRA, Welma Alegna. PDE – Movimentos e Tensões no

Cotidiano Escolar. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. [Orgs]. **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: UCG, 2004.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. **Política de Formação Docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile**. [Tese] / Jorge Alberto Rodrigues; orientador, Antônio Cabral Neto. – Natal, RN, 2006. 253 p.

RODRIGUEZ, Martius Vicente; ALVES, Joemar Braga. Qualidade de vida dos professores: Um bem para todos. **IV Congresso Nacional de Excelência em Gestão Responsabilidade Socioambiental das Organizações Brasileiras**. Niterói, RJ, Brasil, 31 de julho, 01, 02 de ago. 2008.

ROMANOWKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3ed. Curitiba: Ibpe, 2007.

SAFORCADA, Fernanda; VASSILIADES, Alejandro. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-303, abr/jun 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>. Acesso: dez. 2015.

SAID, Ana Maria. **Uma estratégia para o Ocidente: o conceito de democracia em Gramsci e o PCB**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SANFELICE, José Luis. Da escola estatal burguesa à escola democrática popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C. et al. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira; LIMA, Antônio Bosco de. Reforma do estado e controle avaliativo. In: LIMA, Antônio Bosco de. (Org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo** [tese] / Fabiano Antonio dos Santos; orientadora, Eneida Oto Shiroma. – Florianópolis, SC, 2012. 301 p.

SCALCON, Suze. Da Reversão do Professor à Ressignificação da Educação. In: 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. “As Políticas Sociais nas Transições Latinoamericanas no século XXI: Tendências e Desafios”. **Anais...Unioeste**: Cascavel, SC, 2011.

SCHNEIDER, Mara Cristina. **Avaliação Docente no Brasil e em Portugal: Análise das Políticas e dos “Obstáculos Políticos”** [tese] / Mara Cristina Schneider; orientadora, Eneida Oto Shiroma. – Florianópolis, SC, 2014. 409 p.

SCHWARTZ, Yves. De la “Qualification” à la “Compétence”. **Education Permanente**, 1995, n. 123, p. 125-138.

SERAFIM, Milena Pavan. O Processo de Mercantilização das Instituições de Educação Superior: um Panorama do Debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011.

SHIROMA, Eneida. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?. **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

_____; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

_____. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 222 – 248, 2011.

_____; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: NUP; UFSC, v. 22, n. 2, p.525-545, jul./dez., 2004.

_____; _____. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho Docente na Encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

_____; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4 ed., 2011.

_____; TURMINA, Adriana; CARDOSO, Alcilea; SCHNEIDER, Mara; LOPES, Katia Carvalho; ZAINAGHI, Cláudio. Indicadores de Qualidade: O fetiche da gestão por resultado. In: ANPED SUL. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Pesquisa em Educação e Inserção Social. UFSC Eixo: Educação e Trabalho / n° 08. Itajaí, SC, jun, 2008.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio. (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 94, n. 238, p. 701-720, 2013.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v.12, n.1, jan./jun. 2009.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. (trad. Leila Prado) São Paulo: Centauro, 2005.

SOUSA, Aparecida Gasquez; BERALDO, Tânia Maria. Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, 3. Anais eletrônicos... Paraná, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão escolar no Brasil. 2006. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_08_10_177-6475-1-PB.pdf. Acesso em: set. 2016.

TERIGI, Flavia. Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid, OEI y Fundación Santillana, 2009. Disponível em: <http://denisevaillant.com/articulos/2009/Metas2021OEI2009.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. Trabalho e/ou Educação: História da Educação Profissional no Brasil. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2010.

UNESCO. **Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Reunión do Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília: OREALC/UNESCO, 1993.

_____. PREAL. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Cuba. 2002. Disponível em: <http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>. Acesso em: 17 dez. 2015.

_____. **Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias**. 2002. Disponível em: www.unesco.cl/port/atematica/formdesarrdocente/docdig/index.act. Acesso em 13 de julho de 2015.

_____. **O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Organização: Sônia Balzano. Brasília: CONSED/UNESCO, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso: jun. 2016.

VEGAS, Emiliana; UMANSKY, Ilana. 2005. “Improving Teaching and Learning through Effective Incentives.” In: **Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America**, edited by E. Vegas, 21–62. Washington, DC: World Bank. 2005. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/INTINDIA/4371432-1194542398355/21543233/Incentives_to_Improve_Teaching.pdf. Acesso em: jul. 2016.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan./jun., 2003.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação**: qual idade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

VIOLIN, Tarso Cabral. A Sociedade Civil e o Estado Ampliado, por Antonio Gramsci. **Revista Eletrônica do CEJUR**, v. 1, n. 1, ago. /dez. 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. Reflexões sobre a Proposta de Gestão Compartilhada e as Orientações do Banco Mundial. In: **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. UNIOESTE, Campus de Cascavel, Jun. 2003.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência. Por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIENTARSKI, Clarice; OLIVEIRA, Oséias Santos de; PEREIRA, Sueli Menezes. A educação e a escola brasileira: dialogando com Freire e Gramsci. **Revista Ibero-americana de Educação**. ISSN: 1681-5653, v. 5, n. 53, p. 1-12, nov. 2010.

ANEXO

ANEXO A

RESPOSTA À REVISTA VEJA

Sou professora do Estado do Paraná e fiquei indignada com a reportagem da jornalista Roberta de Abreu Lima na revista Veja, "aula Cronometrada". É com grande pesar que vejo quão distante estão seus argumentos sobre as causas do mau desempenho escolar com as VERDADEIRAS razões que geram este panorama desalentador.

Não há necessidade de cronômetros, nem de especialistas para diagnosticar as falhas da educação. Há necessidade que todos pensam que: "os professores é que são incapazes de atrair a atenção de alunos repletos de estímulos e inseridos na era digital". Entrem numa sala de aula e observem a realidade brasileira.

Que alunos são esses "repletos de estímulos" que muitas vezes não têm o que comer em suas casas, quanto mais inseridos na era digital? Em que pais de famílias oriundas da pobreza trabalham tanto que não têm como acompanhar os filhos em suas atividades escolares, e pior, em orientá-los para a vida?

Isso sem falar nas famílias impregnadas pelas drogas e destruídas pela ignorância e violência, causas essas que infelizmente são trazidas para dentro da maioria das escolas brasileiras. Está na hora dos professores se rebelarem contra acusações que lhes são impostas. Problemas da sociedade deverão ser resolvidos pela sociedade e não somente pela escola.

Não gosto de comparar épocas, mas quando penso na minha infância, onde pai e mãe, tios e avós estavam presentes e onde era inadmissível faltar com respeito aos mais velhos, quanto mais aos professores, e não cumprir as obrigações fossem escolares ou simplesmente caseiras. Faço comparação com os alunos de hoje "repletos de estímulos". Estímulos de quê? De passar o dia na rua, não fazer as tarefas, ficar em frente ao computador, alguns até altas horas da noite (quando o têm), brincando no Facebook, ou, o que é ainda pior, envolvidos nas drogas. Sem disciplina seguem perdidos na vida.

Realmente, nada está bom. Porque o que essas crianças e jovens procuram é amor, atenção, orientação e disciplina.

Rememorando, o que tínhamos nós, os mais velhos, há uns anos atrás de estímulos? Simplesmente: responsabilidade, esperança, alegria. Esperança que se estudássemos teríamos uma profissão, seríamos realizados na vida. Hoje os jovens constatam que se venderem drogas vão ganhar mais. Para quê o estudo?

Por que numa época com tantos estímulos não vemos os olhos brilhantes nos jovens? Quem, dos mais velhos, não lembra a emoção de somente brincar com os amigos, de ir aos piqueniques, subir em árvores? E, nas aulas, respeito, amor pela Pátria. Cantávamos o Hino Nacional diariamente. Tínhamos aulas "chatas" só na lousa e sabíamos ler, escrever e fazer contas com fluência. Se não soubéssemos não iríamos para a **5ª Série**. Precisávamos passar pelo terrível, mas eficiente, exame de admissão. E tínhamos motivação para isso.

Hoje, professores "incapazes" dão aula na lousa, levam filmes, trabalham com tecnologia, trazem livros de literatura juvenil para leitura em sala de aula (o que às vezes resulta em uma revolução), levam alunos à biblioteca e a outros locais educativos (benta, Deus, só os mais corajosos) e, algumas escolas públicas onde a renda dos pais comporta, até a "passeios interessantes", planejados minuciosamente, como ir ao Beto Carreiro. E, mesmo assim, a indisciplina está presente, nada está bom.

Além disso, esses mesmos professores "incapazes", elaboram atividades escolares como provas, planejamentos, correções nos fins de semana, tudo sem remuneração. Todos os profissionais têm direito a um intervalo que não é cronometrado quando estão cansados. Professores têm **10** minutos de intervalo, quando têm de escolher entre ir ao banheiro de tomar, as pressas, o cafezinho.

Todos os profissionais têm direito ao vale alimentação, professor tem que se sujeitar a um lanchinho, pago do próprio bolso, mesmo que trabalhe **40 h** semanais.

E a saúde? É a única profissão que conheço que embora apresente atestado médico tem de repor as aulas. Plano de saúde? Muito precário. Há de se pensar, então, que são bem remunerados.... Mera ilusão!

Por isso, cada vez vemos menos profissionais nessa área, só permanecem os que realmente gostam de ensinar, os que estão perplexos com as mudanças havidas no ensino nos últimos tempos e os que aguardam uma chance de "cair fora". Todos devem vocação para Madre Teresa de Calcutá, porque por mais que se esforcem em ministra boas aulas, ainda ouvem alunos chamá-los de "vaca", "puta", "gordos", "velhos", entre outras coisas.

Como isso é motivamento... e temos ainda que ter forças para motivar. Temos notícias, dia a dia, até de agressões a professores por alunos. Futuramente esses mesmos alunos, talvez agridam seus pais e familiares.

Lembro de um artigo lido, na revista Veja, de Cláudio de Moura Castro, que dizia que um país sucumbe quando o grau de incivilidade de seus cidadãos ultrapassa um certo limite. E acho que esse grau já ultrapassou. Chega de passar alunos que não merecem.

Assim, nunca não saber porque devem estudar e comportar-se na sala de aula; se passam sem estudar mesmo, diante de tantas chances, e com indisciplina... E isso é um crime!

Vão passando série após série, e não sabem escrever nem fazer contas simples. Depois a sociedade os exclui, porque não passa a mão na cabeça. Ela é cruel e eles já são adultos.

Por que os alunos do Japão estudam? Por que há cronômetros? Os professores são mais capacitados? Talvez, mas o mais importante é porque há disciplina. E é isso que precisamos e não de cronômetros. Lembrando: o professor estadual só percorre sua íngreme carreira mediante cursos, capacitação que são realizadas, preferencialmente aos sábados.

Portanto, a grande maioria dos professores está constantemente estudando e aprimorando-se. Em vez de cronômetros, precisamos de carteiras escolares, livros, materiais, quadras esportivas cobertas (um luxo para a grande maioria de nossas escolas), e de lousas, sim, em melhores condições e em maior quantidade...

Existem muitos colégios nesse Brasil afóra que nem cadeiras possuem para os alunos se sentarem. E é essa a nossa realidade! E, precisamos, também urgentemente de educação para que tudo que for fornecido ao aluno não seja destruído por ele mesmo.

Em plena era digital, os professores ainda são obrigados a preencher os tais livros de chamadas, à mão: sem erros, nem borrões (ô coisa arcaica!), e ainda assim se ouve falar em cronômetros. Francamente!!!

Passou da hora de todos abrirem os olhos e fazerem algo para evitar uma calamidade no país, futuramente. Os professores não são culpados de uma sociedade incivilizada e de banditismo, e finalmente, se os professores até agora não responderam a todos as acusações de serem despreparados e "incapazes" de prender a atenção do aluno com aulas motivadoras é porque não tiveram TEMPO.

Responder a essa reportagem custou-me metade do meu domingo, e duas provas sem as mesmas corrigidas.

Vamos começar uma corrente nacional que pelo menos dê aos professores respaldo legal quando um aluno o xinga, o agride...chega de ECA que não resolve nada, chega de Conselho Tutelar que só vai a favor da criança e adolescente (capazes, às vezes, de matar, roubar e coisas piores), chega de salário baixo, todas as profissões e pessoas passam por professores, deveria ser a carreira mais bem paga do país, afinal os deputados que ganham 67% de aumento tiveram professores, até mesmo os "alfabetizados funcionais".

Pelo amor de Deus somos uma classe com força!!! Somos politizados, somos cultos, não precisamos fechar escolas, fazer greves, vamos apresentar m projeto de Lei que nos ampare e valorize a profissão.

Vamos fazer uma corrente via INTERNET, repasse a todos os seus! Grata.

Vanessa Storrer - professora da rede Municipal de Curitiba.