



Instituto Federal Catarinense
Nome do Curso ou do Programa
Campus Camboriú

ADRIANE CORRÊA RIBEIRO

**A (DES)LEGITIMAÇÃO POLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE: um estudo
comparado das Reformas Educacionais do Brasil e do Chile a partir das orientações do
Banco Mundial**

Camboriú

2023

ADRIANE CORRÊA RIBEIRO

**A (DES)LEGITIMAÇÃO POLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE: um estudo
comparado das Reformas Educacionais do Brasil e do Chile a partir das orientações do
Banco Mundial**

Dissertação submetida ao Programa de Pós
Graduação em Educação do Instituto Federal
Catarinense – *Campus* Camboriú para a
obtenção do título de Mestre em Educação
Orientador: Prof.(^a). Filomena Lucia Gossler
Rodrigues da Silva, Doutora

Camboriú

2023

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Ribeiro, Adriane Corrêa
R696d A (des) legitimação política do trabalhado docente: um estudo comparadodas Reformas Educacionais do Brasil e do Chile a partir das orientações do Banco Mundial / Adriane Corrêa Rodrigues; orientadora Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva. - Camboriú, 2023.

154 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Política Educacional - Brasil. 2. Política Educacional – Chile. 3. Trabalho Docente. 4. Organizações Internacionais. I. Silva, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD 379

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária:
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf – CRB 14/662

ADRIANE CORRÊA RIBEIRO

**A (DES)LEGITIMAÇÃO POLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE:
UM ESTUDO COMPARADO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO
CHILE A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 21 de junho de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Dr.^a Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Márcia de Souza Hobold, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Liane Vizzotto, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Andressa Grazielle Brandt, Dr.^a (suplente)

Instituto Federal Catarinense



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 21/06/2023

DECLARAÇÃO Nº 17/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 29/06/2023 18:05)

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###616#4

(Assinado digitalmente em 29/06/2023 14:10)

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA
SILVA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO CGES/CAM
(11.01.03.56)
Matricula: ###555#6

(Assinado digitalmente em 29/06/2023 16:10)

LIANE VIZZOTTO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DEPE/CON (11.01.04.01.03)
###052#3

(Assinado digitalmente em 29/06/2023 14:09)

MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.539-## Matricula:

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 17, ano: 2023, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 29/06/2023 e o código de verificação: 32082ab306

Aos trabalhadores e trabalhadoras da educação latino-americana.

Que nosso Norte seja sempre o Sul

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos pelo Instituto Estadual Paulo Freire, meu lugar de formação enquanto educadora e militante nas lutas por uma educação pública, de qualidade e justa para todos, em especial à professora Maria do Carmo Victorino, ser humano excepcional e educadora sublime.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação, não somente por todo conhecimento compartilhado ao longo de minha trajetória, mas por terem lutado - e continuarem lutando - pela criação e manutenção de um mestrado para trabalhadores/as da educação, contribuindo para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Agradeço ao UNIEDU/FUMDES - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina pela bolsa de estudos a mim concedida que garantiu minha permanência no mestrado.

A minha família, em especial ao Roger Xavier e Cecília Ribeiro Xavier pelo suporte logístico, emocional e especialmente pela compreensão nesse período tão intenso de nossas vidas.

Obrigada às/aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE), me faltam palavras para agradecer todo conhecimento trocado e amizades construídas.

Aos colegas e amigos da Escola de Educação Básica Dom Afonso Niehues, que estiveram comigo do início ao fim dessa jornada Rafael Semensi, Hélio Dias, Laila Lauanda e Ana Cristina Silva e toda equipe diretiva que compreendeu esse momento e deu todo suporte para que fosse possível conciliar trabalho e mestrado, obrigada por tanto.

Ao meu amigo e irmão Maurício Ávila, por estar comigo desde o processo seletivo para o mestrado e ser um dos maiores incentivadores da minha vida acadêmica.

A minha amiga e companheira de muitas horas de leitura, discussão e troca valiosa, Helen Parnes Miranda, você é um presente.

E especialmente à minha orientadora Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, por me escolher, acolher e acreditar em mim, mesmo quando eu mesma já não acreditava, você é uma pessoa potente, é uma honra compartilhar o mesmo tempo/espço com você. Obrigada.

“Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra mola que resiste.”
(APOLINÁRIO, João, 1973)

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, teve como objetivo geral: Analisar os impactos das reformas educacionais ocorridas, a partir dos anos de 1990, no Brasil e Chile sobre o trabalho docente. Seus objetivos específicos são: a) Identificar a influência dos organismos internacionais/multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais no Brasil e no Chile, a partir dos anos de 1990; b) Apresentar os principais aspectos das diretrizes do ensino médio do Brasil e do Chile na atualidade e suas repercussões sobre o trabalho docente como exemplificação da materialização das orientações dos organismos internacionais/multilaterais e c) Discutir, a partir das orientações do Banco Mundial, os impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente no Brasil e Chile. Metodologicamente, a investigação pauta-se por uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, explicativo e comparativo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental. Entre os principais autores para esta discussão estão: Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Krawczyk (2003, 2012), Gentili (2004), Maués (2016) que discutem com propriedade as políticas públicas e sua influência na formação inicial e no trabalho docente. Em que pese a análise documental, os documentos analisados foram: “Prioridades e Estratégias para a Educação (1996)”, “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (2014)” e “Um ajuste justo: análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil (2017)”; todos produzidos pelo Banco Mundial. Quanto aos resultados deste estudo, destacamos que o processo de deslegitimação do trabalho docente a partir das orientações do Banco Mundial sobre as políticas educacionais ocorre de diferentes formas, dentre as quais destacamos: as avaliações em larga escala implementadas no Brasil e no Chile constituem-se em mecanismo de medição da qualidade da educação, que desconsideram as múltiplas realidades escolares; o resultado das avaliações em larga escala estão sendo compreendidos como instrumentos de culpabilização dos/as professores/as pelo falta de êxito das políticas educacionais, repercutindo na gradativa perda de força política e social da categoria docente; as orientações dos organismos internacionais/multilaterais corroboram para o enfraquecimento e precarização dos vínculos de trabalho dos docentes por meio de contratos temporários e estímulo à meritocracia como forma de progressão na carreira; reforçam o controle da formação e do trabalho docente através de reformas curriculares para formação dos trabalhadores/as da educação básica; utilizam-se da formação e do trabalho docente para conformar uma nova subjetividade da classe trabalhadora de acordo com os interesses e as necessidades do capital.

Palavras-chave: Política Educacional no Brasil e no Chile; Trabalho Docente; Organismos Internacionais

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Research Line "Formative Processes and Educational Policies" of the Graduate Program in Education at the Federal Institute of Santa Catarina - Campus Camboriú, aimed to: Analyze the impacts of educational reforms that have taken place since the 1990s in Brazil and Chile on teaching work. Its specific objectives are: a) Identify the influence of international/multilateral organizations in the development and implementation of educational policies in Brazil and Chile since the 1990s; b) Present the main aspects of high school guidelines in Brazil and Chile today and their repercussions on teaching work as an exemplification of the materialization of international/multilateral organizations' orientations; and c) Discuss, based on the World Bank's guidelines, the impacts of educational reforms on teaching work in Brazil and Chile. Methodologically, the research is based on a qualitative approach with interpretative, explanatory, and comparative characteristics, using bibliographic and documentary research. Among the main authors for this discussion are Shiroma, Moraes, and Evangelista (2007), Krawczyk (2003, 2012), Gentili (2004), Maués (2016), who discuss public policies and their influence on initial training and teaching work. Despite the documentary analysis, the analyzed documents were: "Priorities and Strategies for Education (1996)," "Great Teachers: How to Improve Learning in Latin America and the Caribbean (2014)," and "A Fair Adjustment: Analysis of Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil (2017)"; all produced by the World Bank. Regarding the results of this study, we highlight that the process of delegitimization of teaching work based on the World Bank's guidelines on educational policies occurs in different ways, among which we emphasize the following: large-scale assessments implemented in Brazil and Chile constitute a mechanism for measuring the quality of education, disregarding the multiple school realities; the results of these assessments are being understood as instruments for blaming teachers for the lack of success of educational policies, leading to a gradual loss of political and social strength of the teaching profession; the orientations of international/multilateral organizations contribute to the weakening and precariousness of teachers' employment relationships through temporary contracts and the promotion of meritocracy as a form of career advancement; they reinforce control over teacher training and work through curricular reforms for the training of basic education workers; they use teacher training and work to shape a new subjectivity of the working class according to the interests and needs of capital.

Keywords: Educational Policy in Brazil and Chile; Teaching Work; International Organizations

RESUMEN

Esta disertación, vinculada a la línea de investigación "Procesos Formativos y Políticas Educativas" del Programa de Posgrado en Educación del Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, tuvo como objetivo general: Analizar los impactos de las reformas educativas ocurridas a partir de la década de 1990 en Brasil y Chile sobre el trabajo docente. Sus objetivos específicos son: a) Identificar la influencia de los organismos internacionales/multilaterales en la elaboración e implementación de políticas educativas en Brasil y Chile desde la década de 1990; b) Presentar los principales aspectos de las directrices de la educación secundaria en Brasil y Chile en la actualidad y sus repercusiones en el trabajo docente como ejemplificación de la materialización de las orientaciones de los organismos internacionales/multilaterales; y c) Discutir, a partir de las orientaciones del Banco Mundial, los impactos de las reformas educativas en el trabajo docente en Brasil y Chile. Metodológicamente, la investigación se basa en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, explicativo y comparativo, utilizando investigación bibliográfica y documental. Entre los principales autores para esta discusión se encuentran: Shiroma, Moraes y Evangelista (2007), Krawczyk (2003, 2012), Gentili (2004), Maués (2016), quienes discuten con propiedad las políticas públicas y su influencia en la formación inicial y el trabajo docente. A pesar del análisis documental, los documentos analizados fueron: "Prioridades y Estrategias para la Educación (1996)", "Profesores Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina y el Caribe (2014)" y "Un ajuste justo: análisis de la Eficiencia y Equidad del Gasto Público en Brasil (2017)"; todos ellos producidos por el Banco Mundial. En cuanto a los resultados de este estudio, destacamos que el proceso de deslegitimación del trabajo docente basado en las orientaciones del Banco Mundial sobre las políticas educativas ocurre de diferentes formas, entre las que destacamos: las evaluaciones a gran escala implementadas en Brasil y Chile se constituyen en mecanismos de medición de la calidad de la educación, que no tienen en cuenta las múltiples realidades escolares; los resultados de las evaluaciones a gran escala se están entendiendo como instrumentos de culpabilización de los/as docentes por el fracaso de las políticas educativas, lo que repercute en la gradual pérdida de fuerza política y social de la categoría docente; las orientaciones de los organismos internacionales/multilaterales contribuyen al debilitamiento y precarización de los vínculos laborales de los docentes mediante contratos temporales y el estímulo a la meritocracia como forma de progresión en la carrera; refuerzan el control de la formación y el trabajo docente a través de reformas curriculares para la formación de los trabajadores/as de la educación básica; utilizan la formación y el trabajo docente para conformar una nueva subjetividad de la clase trabajadora de acuerdo con los intereses y necesidades del capital.

Palabras clave: Política Educativa en Brasil y Chile; Trabajo Docente; Organismos Internacionales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Descritores utilizados para o Estado do Conhecimento	28
Quadro 2 - Quadro de Trabalhos selecionados para o Estado do Conhecimento	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEPPE	Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de La Educacion
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEFOPPE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFC	Instituto Federal Catarinense
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
OMC	Organização Mundial de Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROMEDLAC	Projeto Principal para Educação na América Latina e Caribe
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (traduzido como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O QUE DIZEM OS ESTUDOS QUE ENVOLVEM A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS/MULTILATERAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE	28
2.1 REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	31
2.2 REFORMAS E ALINHAMENTO COM O EMPRESARIADO	39
2.3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO	42
3 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS/MULTILATERAIS NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E CHILE	48
3.1 ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO BRASIL E CHILE: DIRECIONAMENTOS E INTENCIONALIDADES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	49
3.2 FAGOCITAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELA ECONOMIA NO BRASIL E CHILE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	55
3.3 REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E CHILE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: RESPONSABILIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	71
3.3.1 Ensino Médio no Brasil e Chile: o neoliberalismo em ataque à formação das juventudes	76
3.3.1.1 O Ensino Médio no Chile: laboratório do neoliberalismo para a educação da América Latina	76
3.3.1.2 Ensino Médio No Brasil: breve discussão acerca das Reformas Recentes	88
3.4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL E CHILE: APROXIMAÇÕES PELAS EVIDÊNCIAS	94
4 DAS ORIENTAÇÕES A EXECUÇÃO: COMO O BANCO MUNDIAL DIRECIONA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MODIFICA O TRABALHO DOCENTE A SERVIÇO DO CAPITAL	96
4.1 PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS: REFORMAS DIRECIONADAS PARA O MERCADO	99
4.2 UM AJUSTE NÃO TÃO JUSTO: MERITOCRACIA E RACIONAMENTO DE INVESTIMENTO DE RECURSOS PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO	111
4.3 PROFESSORES EXCELENTES: AS ORIENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO NEOSUJEITO	122
4.4 DAS ORIENTAÇÕES À DESLEGITIMAÇÃO POLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	140

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação esteve vinculada às pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE) e fez parte do projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense intitulado “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC), além de ter recebido auxílio financeiro da UNIEDU ao longo do processo formativo do mestrado.

Minha caminhada de formação como pesquisadora e professora vem se construindo há mais de 10 anos na Educação Básica, iniciando-se ainda durante a graduação em Ciências Biológicas. Contudo, foi a partir da prática dos preceitos freirianos que orientaram meu trabalho no Instituto Estadual Paulo Freire, no município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, escola em que participei das lutas e enfrentei vários dos desafios da educação pública, que minha relação com a educação se modificou, transformando minha trajetória profissional e se tornou meu sul¹ ao orientar meu olhar para discutir a educação a partir da realidade latina. Foi a partir deste novo olhar e - tomando como referência a caminhada realizada - que o desejo de aprofundar minha compreensão e adensar a luta acerca da educação pública de qualidade como direito de todos e todas que decidi cursar um mestrado na área da educação.

Cursar o mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense foi a oportunidade de fortalecer esta compreensão por meio da reflexão crítica sobre meu papel na sociedade e sobre a constituição da minha identidade profissional enquanto professora da Educação Básica. Foi através do contato com as disciplinas cursadas e as atividades acadêmicas que expandi meu olhar sobre o mundo, as pessoas e a educação. Um olhar com sensibilidade, pensamento crítico, embasamento teórico e consciência da importância da educação na vida das pessoas em uma perspectiva para além do capital.

Uma das experiências necessárias de serem citadas aqui foi certamente o Estágio de Docência, que ao término nos permitiu escrever e publicar um artigo na revista Debates em

¹ O termo Sul aqui é utilizado em concordância com o artista uruguaio Joaquim Torres García que sustentava, com a frase “nuestro norte es el sur”, alterar as relações de poder norte-sul e valorizar a cultura, arte e teóricos Latinos.

Educação (Qualis Capes 2017/2022 A2). As considerações e reflexões contidas no artigo são fruto de uma vivência que consideramos necessária a todos e todas que almejam a atuar na educação superior. A atuação em sala de aula em nível superior, que abrangeu todas as etapas do processo de construção e desenvolvimento de cada aula, compreendendo a necessária articulação entre teoria e prática, em constante diálogo com as políticas públicas e a essencial clareza sobre a educação e seu propósito marcam minha caminhada e fortalecem meu posicionamento de quem acredita na educação pública e na formação de professores e professoras críticos e comprometidos com uma educação e a escola públicas e de qualidade para todos e todas.

Para além do Estágio de Docência, a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos, o qual permitiu a publicação de quatro capítulos de livro, frutos do desenvolvimento de pesquisa comprometida com a educação que está presente nas instituições públicas, na participação de pesquisadores e pesquisadoras valorizados e reconhecidos pela seriedade do trabalho que fazem. Contribuir para a pesquisa em educação dentro de uma instituição pública é um direito, mas que se tem constituído como privilégio em razão da limitação do número de vagas ofertadas pelas instituições.

No contexto da minha formação no Mestrado, pude apresentar um trabalho em evento internacional no V Seminário da Rede Estrado: Trabalho e Compromisso Docente em tempo de Crise – Equador (tradução nossa) levando resultados parciais da nossa pesquisa e partilhar conhecimento com pesquisadores latinos em um movimento crescente que se fortalece no desejo de construir uma educação latina, diferente da subserviência educacional aos Organismos Internacionais/Multilaterais que acompanhamos ao longo de nossa pesquisa e se perpetua nos sistemas educacionais latinoamericanos.

Estes breves relatos de uma vivência intensa de mestrado se inserem aqui para que aqueles e aquelas que vierem a ler essa dissertação compreendam a necessária imersão no mestrado, um percurso que não é fácil ou isento de turbulências, mas que, para além do título, permite o acesso ao conhecimento de uma forma única. Considero oportuno ressaltar a importância das instituições públicas e a necessária ampliação de cursos de mestrado e doutorado, além do fortalecimento das licenciaturas nessas instituições, para que possamos pensar a formação de professores para além da lógica do mercado. Comprometer-se com esse

processo é comprometer-se com a educação em um caminho longo, de lutas, mas nunca solitário.

É a partir das reflexões realizadas que articulam minha atuação profissional aos meus processos de formação que surge o tema dessa pesquisa, questões que sempre me instigaram a querer compreender em que medida as políticas educacionais interferem na (des)legitimação política do trabalho docente, ou seja, da atuação profissionais como eu, que são trabalhadores e trabalhadoras da educação. Mobilizada por esta curiosidade, elaborei um projeto de pesquisa que me permitiu ingressar no PPGE-IFC, buscando encontrar na ciência respaldo para a construção de conhecimentos acerca desta temática.

Tendo em vista a necessidade de realizar um recorte histórico para o estudo da temática, em diálogo com minha orientadora, elegemos o início da década de 1990, como ponto de partida para o estudo, uma vez que esta década foi marcada por intensas mudanças político-econômicas em nível mundial em razão da intensificação dos processos de globalização da economia (RAMALHO, 2012). Na América Latina, os impactos da globalização e das políticas neoliberais podem ser percebidos em todas as esferas, inclusive a educacional. No que se refere à abrangência para o estudo comparado, elegemos o Chile e o Brasil para adensar as nossas análises pelo fato de ambos serem Estados-Nação que passaram por processos ditatoriais e que, em nossa análise, vivenciam processos democráticos frágeis, marcados pelos prejuízos deixados pelo histórico do autoritarismo.

É importante destacar que as políticas públicas implementadas no período pós-ditatorial de ambos os países apresentam influências de organismos multilaterais que interferiram, direta e indiretamente, nas reformas educacionais ocorridas nestes países, são o resultado de políticas econômicas (IANNI, 1988, p. 9).

Considerando o exposto, corroboramos com Shiroma (2005), que entende que as políticas educacionais possuem relação com a forma como o Estado Capitalista imputa suas vontades, ou, como afirma Anthony Giddens (*apud* TEODORO, 2001, p. 47), a política é a forma de influenciar a natureza e os conteúdos governamentais incluindo indivíduos que constituem o Estado, mas não legislam diretamente, como é o caso de trabalhadores e trabalhadoras do setor público.

É preciso considerar também, conforme observamos nos estudos de Carvalho (2016, p. 79) que, embora esteja a política geralmente associada ao poder do grupo dominante, essa pode ser entendida como um produto da interconexão de forças entre grupos sociais que

respondem às intervenções de classes hegemônicas; o que promove a formação de contrapoderes como é o caso dos sindicatos, fazendo uma exemplificação simples.

Assim, quando direcionamos nosso olhar para as políticas públicas, precisamos compreender que essas se caracterizam pelas diretrizes, planos e programas que, em teoria, são adotados para responder a demandas sociais, e que exigem planejamento e implementação eficiente para que atinjam seus objetivos (CARVALHO, 2016). Assim, entendemos que as tensões provenientes do movimento de produção, implementação e atuação das políticas educacionais, envolvem o fazer político e se inserem nos diversos contextos da prática, com demandas e intencionalidades distintas, a depender da correlação de forças estabelecidas. Tal afirmação corrobora com Saviani (2012) ao assinalar que a educação, enquanto aparelho ideológico do Estado, precisa ter suas dimensões compreendidas, tanto no que faz a política educacional, quanto no resultado de sua aplicação nos sistemas de ensino e que, mais precisamente, demonstram o efeito das lutas de poder.

Dito isto, é imprescindível afirmar que as políticas educacionais tomadas para análise nessa dissertação envolvem dois países que se alinham ao modo de produção capitalista, e que, portanto, as escolas fazem parte do rol de instituições, ou aparelhos ideológicos do Estado, cujas práticas tendem a corroborar com a perpetuação dos interesses desse modelo de produção. Nessa perspectiva, a função da escola, ou seja, da educação formal nessa sociedade, de acordo com Mézáros (2014, p. 15), consiste em “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Uma vez construídas a partir dos interesses do capital, as políticas públicas, ao invés de serem mecanismos de fortalecimento de direitos sociais conquistados pela população, se tornam uma moeda de valor inestimável para aqueles que têm interesse em utilizar o sistema público para obtenção de lucro, interferindo na elaboração das políticas educacionais e na formação de trabalhadores ajustados aos interesses do projeto societário capitalista.

Considerando o exposto acima, as políticas educacionais refletem a política de cada época, incluindo suas ideologias e relações econômicas que, no caso da América Latina de um modo geral, e do Brasil e Chile de modo particular neste estudo, são marcadas pelo neoliberalismo e pela atuação de diversos organismos multilaterais na definição de parâmetros “necessários” para o “desenvolvimento dos países” (HIGUERAS, 2014). Assim, de acordo

com Carvalho (2016, p. 81), a política educacional “[...] revela, em cada época histórica, os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado”.

É importante mencionar ainda, conforme defende Souza (2016), que essas políticas não são apenas o resultado de um governo, uma ideologia, um período governamental, mas de um conjunto de fatores que, ao longo da história de formação de uma nação, sempre estiveram comprometidas com uma visão hegemônica da burguesia. Assim, corroboramos com Ferreira (2009), que afirma que a sustentação e a proposição de políticas educacionais no Brasil, historicamente, têm sido problemáticas.

A partir do exposto, importa ratificar que, segundo Shiroma *et al.* (2007), as políticas educacionais são pensadas com o objetivo promover reformas no ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas e ambiciosas, com discurso de consolidação de uma nação forte, porém submetida aos interesses do capital internacional.

Outro aspecto importante, a ser mencionado nessas considerações iniciais ao estudo, é que escola e política educacional são lutas que se travam em três dimensões não necessariamente sucessivas:

conquista de base material para o funcionamento das escolas, o que implica em autorização da abertura de turmas, espaço físico (construção ou sessão de espaço) e condições de funcionamento; 2) gestão da escola e dos sistemas de ensino, com ou sem a participação dos pais, alunos e grupos organizados, o que implica em modelos de gestão democrática ou não, por exemplo, nos Conselhos de Escola e nas Associações de Pais e Mestres ou equivalentes; 3) discussão da atividade pedagógica propriamente dita. Dito de outro modo, pode-se pensar que a questão educacional se coloca como questão de acesso, depois como questão de gestão e finalmente como questão de qualidade (SOUZA, 2016, p. 5).

Laval (2019), a respeito dessa questão, infere que a educação adquire um caráter de mercadoria, um bem privado e passa a ser submetida à lógica empresarial no que se refere à gestão e essa “mutação da escola” é fruto de uma construção difusa, feita através da interlocução de vários atores, inclusive dos organismos internacionais/multilaterais que contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em discursos potentes para impor suas condições e intencionalidades, especialmente no que diz respeito a centralização política e controle dos sistemas de ensino que servem ao capital como força de formação para os interesses do mercado.

Considerando essas três dimensões, e, na medida em que as exigências sobre o sistema se ampliam, os desafios ficam maiores e as necessidades de adequação e gestão tomam maiores proporções nos espaços que tratam de educação. A gestão passa a ocupar espaço na agenda internacional e expõe as relações de poder que se estabelecem na educação. No campo da pesquisa em política educacional, revela-se a necessidade de compreendermos melhor o que e como se constitui a agenda política (a pressão social, do capital, das organizações internacionais, das disputas internas de governo etc.); como se institui a política propriamente dita (as decisões governamentais, as relações do executivo com o legislativo, a recente judicialização da educação etc.) e; a sua execução e implementação ou tradução (MAINARDES; MARCONDES, 2009) e os resultados desse processo, com vistas a perceber os desenhos e os movimentos da ação do Estado ante às demandas dos diferentes sujeitos sociais.

No caso do Brasil, a pesquisa em política educacional foi bastante enriquecida no diálogo com as perspectivas críticas da administração escolar, principalmente no debate acerca da democratização da gestão escolar e seu embate com as teorias da administração empresarial, contrapondo o discurso da democratização ao discurso da eficácia (KRAWCZYK, 2019).

Tendo presente este cenário em que se configuram as políticas educacionais, particularmente pela ação/intervenção dos organismos multilaterais, pretendemos nesta dissertação encontrar subsídios para a reflexão acerca do seguinte problema de pesquisa: Quais os impactos das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990 no Brasil e Chile sobre o trabalho docente?

Partindo desta questão de pesquisa, definimos como objetivo geral desta dissertação: Analisar os impactos das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990 no Brasil e Chile sobre o trabalho docente”. Para alcançar esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a influência dos organismos internacionais/multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais no Brasil e no Chile a partir dos anos de 1990;
- Apresentar os principais aspectos das diretrizes do ensino médio do Brasil e do

Chile na atualidade e suas repercussões sobre o trabalho docente como exemplificação da materialização das orientações dos organismos internacionais/multilaterais;

- Discutir, a partir das orientações do Banco Mundial, os impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente no Brasil e Chile.

Considerando os objetivos propostos, elegemos procedimentos metodológicos que consideramos mais adequados para alcançá-los, conforme detalhamos a seguir.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como vistas a compreender de que forma as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990 no Brasil e no Chile impactaram na (des)legitimação política do trabalho docente no Ensino Médio, realizamos a pesquisa a partir da abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, explicativo e comparativo, utilizando-nos de revisão de literatura e análise documental e da metodologia de estudos comparados.

Uma pesquisa qualitativa é caracterizada pela inserção em um campo multifacetado de investigação, que possibilita estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos que permitem a compreensão do objeto de estudo em suas diversas facetas (YIN, 2016). Dentre as características da pesquisa qualitativa elencadas por Yin (2016), destacamos a que se refere ao uso de múltiplas fontes para explicar um fenômeno, além de abranger as condições contextuais do objeto de estudo que permitem a consideração de um conjunto de informações importantes para análise e conclusões sobre a temática abordada, daí a escolha de procedimentos de pesquisa como estudos bibliográficos e análise documental.

Em que pese aos estudos bibliográficos, procuramos:

[...] acessar os registros de pesquisas e reflexões disponíveis, impressas ou em mídia digital e eletrônica: livros, artigos, teses, revistas, palestras, conferências, vídeos e outros materiais, os quais possibilitaram o acesso à produção acumulada sobre a temática em estudo. (SILVA, 2014, p. 37).

Foi a partir dessa compreensão que mapeamos a produção teórica já existente acerca da temática, partindo do “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...] como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 1994, p. 122), o que exigiu a realização de um

mapeamento bibliográfico em fontes primárias que nos permitiram acessar teses e dissertações que possuam relação direta com a temática.

Elegemos dois bancos de dados online, de teses e dissertações, que nos oferecem um panorama da produção científica brasileira acerca da temática mencionada: o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. Os descritores e os filtros para este mapeamento foram “Reformas educacionais” AND “Ensino Médio” AND “Organismos multilaterais” AND “Trabalho docente” AND "América Latina". Entre os filtros utilizados, elegemos a área de concentração EDUCAÇÃO, com variações de Organismos Multilaterais para Internacionais, e ainda a substituição de Reformas Educacionais por Políticas Educacionais e supressão de alguns descritores para determinadas combinações que podem ser visualizadas no Quadro 1.

Ressaltamos, que tais descritores e filtros foram selecionados de forma que o mapeamento bibliográfico possibilitasse o acesso às produções científicas que têm relação mais direta como objeto de estudo a educação no Brasil e Chile, as Reformas Educacionais, a Influência dos Organismos Multilaterais e o Trabalho Docente. O recorte temporal que utilizamos compreende o período entre os anos de 2011 e 2021, podendo contemplar períodos brevemente anteriores e posteriores a fim de obter um alcance maior de trabalhos, uma vez que a plataforma Sucupira contempla apenas pesquisas realizadas a partir de 2013.

Quanto à análise documental, mencionamos que esta foi de extrema relevância para este estudo, uma vez que esta técnica de pesquisa ao valer-se “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 46) possibilitou conhecer legislações, relatórios e outros documentos que orientam as políticas educacionais para o ensino médio nos países investigados, assim como dos organismos multilaterais.

É importante observar que a pesquisa documental envolve a interação do pesquisador com o objeto para a construção de significados e, conseqüentemente, de conhecimentos para o fenômeno pesquisado (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 176-177).

A busca pelos documentos necessários para alcançar o propósito desta pesquisa foi realizada por meio de sítios virtuais oficiais dos organismos multilaterais como o Banco

Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Importa frisar que, embora a consulta tenha sido realizada em todos os organismos internacionais/multilaterais mencionados, selecionamos apenas documentos publicados pelo Banco Mundial para compor as análises, tendo em vista as sugestões da banca de qualificação e o curto tempo para a realização da pesquisa. Sinalizamos, contudo, que o aprofundamento das análises de documentos de outros organismos internacionais/multilaterais está no horizonte das expectativas de prosseguimento dos estudos da pesquisadora e da orientadora. Contudo, considerando a amplitude de documentos encontrados e em razão do tempo restrito que temos para a realização da pesquisa em nível de mestrado, elegemos três documentos do Banco Mundial que apresentam melhor e maior coerência com a temática estudada (influência dos organismos internacionais/multilaterais sobre o trabalho docente) e a maior presença de elementos para a análise.

Além dos documentos desses organismos, trabalhamos com documentos dos sítios dos governos do Chile e do Brasil, tais como: LDBEN nº 9.394/1996 e a Lei nº 13.415/2017, DCNEM/2018, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Resolução CNE/CP nº 2, que definiu “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, Matrícula de Educação Superior - 2022, elaborada pelo Serviço de Informação de Educação Superior (SIES), Bases Curriculares, Planos e Programas de Estudo, Formação Diferenciada Técnico Profissional (2015) - Chile, Orientações para a Gestão e Implementação do Currículo da Educação Média Técnico-Profissional (2016).

De acordo com Gil (2008, p. 153-154), esse processo investigativo que se apropria de documentos para a realização de estudos e pesquisas possibilita o conhecimento do passado, os processos de mudança e permite a obtenção de dados possíveis de organizar e estruturar de acordo com as necessidades que o objeto do estudo exige.

Tendo presente essas informações, ressaltamos que os estudos comparados envolvendo Brasil e Chile, necessitam de uma abordagem plurimetodológica, valendo-se de inúmeras formas de coletas de dados e de materiais que possibilitem a comparação entre os mesmos e auxiliem a explicar o fenômeno estudado (FERREIRA, 2008).

Importa mencionar ainda que, no que se refere à linguagem epistemológica, os estudos comparados são uma forma de análise através da qual se observa os estados de dois ou mais objetos sobre uma base comum; portanto, deste ponto de vista, a comparação implica objetos comparáveis, sujeitos às mesmas influências ao longo de um mesmo período (PIOVANI, KRAWCZYK; 2017). Assim, nossa análise centrou-se nas políticas do Brasil e do Chile, com foco no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas diretrizes da formação de professores, em cada país e as orientações do Banco Mundial para a Educação na América Latina visando discutir os impactos dessas políticas e orientações sobre a (des)legitimação política do trabalho docente.

No que diz respeito à delimitação dos países que fizeram parte do estudo, importa mencionar que, conforme já destacado, tendo em vista os limites de tempo destinados aos estudos no curso de mestrado em educação, elegemos dois países latino-americanos para a realização da pesquisa, quais sejam Brasil e Chile. Este recorte se deu considerando que a América Latina é um espaço de contrastes e histórias diferentes, porém com semelhanças que, frente às influências internacionais, denotam a importância de realizar estudos que privilegiem a análise dos sistemas educacionais como forma de compreender suas configurações política, educacional, histórica (CRISTOFOLI, 2009).

Dito isto, desafiamo-nos nesta pesquisa a analisar as políticas educacionais dos anos de 1990 (com recorte para as diretrizes do Ensino Médio, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da formação de professores) e três os documentos do Banco Mundial, conforme mencionado acima, com o propósito de refletir sobre seus impactos sobre o trabalho docente. Tendo em vista o alcance desse propósito, organizamos esta dissertação em cinco capítulos, além da introdução, considerada como Capítulo I. São eles:

II- Mapeamento da literatura: o que dizem os estudos que envolvem a influência dos organismos internacionais/multilaterais sobre o trabalho docente;

III- Influência dos Organismos Internacionais na Elaboração e Implementação das Políticas Educacionais do Brasil e Chile;

IV- Das Orientações a Execução: como o Banco Mundial Direciona as Políticas Educacionais e Modifica o Trabalho Docente a Serviço do Capital;

V- Considerações finais.

2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O QUE DIZEM OS ESTUDOS QUE ENVOLVEM A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS/MULTILATERAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

A realização deste mapeamento bibliográfico teve como propósito fazer um levantamento de trabalhos que se relacionam ao tema desta dissertação, sinalizando suas contribuições de estudos já realizados para a ampliação do repertório teórico da pesquisadora, mas também para possibilitar aos leitores a percepção dos avanços que realizamos, na produção do conhecimento da área da Educação, acerca dos impactos das orientações do Banco Mundial e das recentes diretrizes do Ensino Médio e da formação de professores sobre o trabalho docente, em dois países latino americanos: Brasil e Chile.

Elegemos o enfoque sobre as políticas de ensino médio como ilustração da atuação do Banco Mundial e também pela vinculação da pesquisadora e da orientadora ao projeto de pesquisa A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina com a Lei 13.415/2017: percursos das Redes Federal e Estadual. Neste mapeamento, especificamente, as pesquisas concentraram-se na base de periódicos Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Ict, utilizando descritores relacionados à temática do estudo presentes nos títulos, resumos e palavras-chave. Esta busca permite localizar os materiais indicados como compatíveis com a temática, de forma que sejam estudados com maior profundidade. A combinação de descritores utilizada neste estudo é apresentada no Quadro 1, já os trabalhos selecionados são listados no Quadro 2.

Quadro 1 - Descritores utilizados para coleta de trabalhos sobre a temática da pesquisa.

DESCRITORES	CAPES	IBICT
"Reformas educacionais" AND "Ensino Médio" AND "Organismos multilaterais" AND "Trabalho docente" AND "América Latina" área de concentração EDUCAÇÃO	2	1
"Políticas educacionais" AND "Ensino Médio" AND "Organismos multilaterais" AND "Trabalho docente" AND "América Latina" área de concentração EDUCAÇÃO	2	1
"Reformas educacionais" AND "Ensino Médio" AND "Organismos internacionais" AND "Trabalho docente" AND "América Latina" área de concentração EDUCAÇÃO	2	1

"Políticas educacionais" AND "Ensino Médio" AND "Organismos internacionais" AND "Trabalho docente" AND "América Latina" área de concentração EDUCAÇÃO	2	1
"Reformas Educacionais" AND "Ensino Médio" AND "Organismos Internacionais"	7	7

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas plataformas da Capes e do Ibiict

A construção dos descritores pesquisados tomou como referência o recorte deste estudo que objetiva analisar a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais propostas e implementadas no Brasil e Chile, na última etapa da educação básica, que corresponde ao Ensino Médio e identificar em que medida tais reformas corroboram para a (des)legitimação política do trabalho docente.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados para o Estado do Conhecimento.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	CURSO/ INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR/A
1	2019	Francely Priscila Costa e Silva	A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social - UFMG	Profa. Dra. Adriana Maria Cancellata Duarte
2	2019	Larissa dos Santos Estevão	Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação - UFPE	Profa. Dra. Katharine Nínive Pinto Silva
3	2015	Juliana Matias Faust	Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSC	Profª. Dra. Eneida Oto Shiroma
4	2009	Tania Mary Bettiol	Ensino Médio e Trabalho: análise das diretrizes internas e externas da escola pública brasileira	Mestrado	Educação - FFC	Profa. Dra. Maria Sylvania Simões Bueno
5	2010	Rita de Cassia Zironi Di Nallo	Avaliação Externa: estratégias de controle ou inclusão?	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP	Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	CURSO/ INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR/A
6	2020	Ernani Oliveira Martins Roriz	A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção	Mestrado	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - PUC - Goiás	Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira
7	2020	Tatiana Ludmila Santos Brandão Muniz	De Reforma Em Reforma: As Recomendações Dos Organismos Internacionais Para A Organização Do Ensino Médio	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP	Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes
8	2011	Fontele de Lima Júnior	Ordenamento institucional na gestão do ensino médio público no Distrito Federal	Mestrado	Programa de Pós- Graduação em Educação - UnB	Profa. Dra. Maria Abádia da Silva
9	2017	Ana Joza de Lima	Crise Estrutural Do Capital, Reformas Educativas E Trabalho Docente: Análise Da Realidade Dos Professores Do Ensino Médio Em Sobral – CE	Mestrado	Programa de PósGraduação em Educação - UECE	Profa. Dra. Betânea Moreira de Moraes
10	2017	Emerson Pereira Branco	A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar - UNESPAR	Profa. Dra. Shalimar Calegari Zanatta
11	2012	Adriana da Cunha Werlang	As Políticas Públicas De Formação Dos Professores No Brasil A Partir Da Ldb 9394/96 E Sua Relação Com O Programa Para Reforma Educacional Na América Latina E Caribe (Preal)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIOESTE	Prof. Dr. Edaguimar Orquiza Viriato

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	CURSO/ INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR/A
12	2007	Maria José Pires Barros Cardozo	A Reforma do Ensino Médio e a Formação dos Trabalhadores: a ideologia da empregabilidade	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFC	Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto,
13	2014	Lucia Hugo Uczak	O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS	Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni
14	2014	Vilma Aparecida de Souza	O plano de metas compromisso todos pela educação: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFU	Profa. Dra. Maria Vieira da Silva

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas plataformas da Capes e do Ibict

Os quatorze trabalhos selecionados foram considerados compatíveis com a temática desta dissertação. A abordagem desses trabalhos será sistematizada por aproximações temáticas, sendo elas: Reformas do Ensino Médio e Influência dos Organismos Internacionais, Organismos Internacionais e Políticas de Avaliação Externa da Educação e Reformas Educacionais e o Trabalho Docente.

2.1 REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Selecionamos para discussão nesta seção dois trabalhos que apresentaram diálogo com a temática Reformas do Ensino Médio e Influência dos Organismos Internacionais. Destacamos a dissertação de Juliana Matias Faust intitulado “Propostas Internacionais para a carreira docente: Repercussões nas políticas nacionais e resistências locais”, defendida em 2015 e de Adriana da Cunha Werlang, defendida em 2012, intitulado “As políticas públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua relação com o programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL).” Ambas as dissertações

figuram em todos os descritores e a partir da leitura de seus resumos e objetivos, que são particularmente compatíveis com nossa pesquisa.

A dissertação de Faust (2015) objetivou analisar e compreender as propostas para a reforma da carreira docente na Educação Básica debatidas no período pós-2000 no Brasil e os interesses a elas subjacentes. No que se refere às reformas, o autor destaca que os organismos internacionais, especialmente a Unesco², fazem recomendações sobre a carreira docente que se consolidam nas políticas, inseridas em textos prescritivos contratados por universidades e centros de estudos que corroboram com essas recomendações e as divulgam, como é caso da parceria realizada com o Centro de Estudos de Políticas e Práticas da Educação (CEPPE - tradução nossa), da Universidade Católica do Chile, com o objetivo de desenvolver um Projeto Estratégico Regional sobre políticas para formação de professores na região da América Latina e Caribe.

Esse estudo nos remete à importância de ressaltar a necessidade da análise do conteúdo dos documentos produzidos pelos organismos internacionais/multilaterais para compreendermos seus projetos e objetivos para os países aos quais se destinam. A esse respeito Evangelista (2012, p. 9) afirma que:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição.

Faust (2015) destaca ainda que há, a partir da análise dos documentos elaborados pelos organismos internacionais e suas parcerias, a prescrição do controle do trabalho docente nas escolas básicas e que este é um projeto da burguesia de educação interessada no sentido

² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros.

gramsciano³. De acordo com a autora, evidenciam-se que as propostas desses organismos estão comprometidas com o capitalismo e a pressões desse modelo de produção incluem as necessidades dos professores, mas não contemplam uma educação comprometida com a formação humanista. A educação proposta se resume à reprodução das condições mínimas necessárias para a manutenção do sistema capitalista.

As análises, feitas por Faust (2015), consideram uma intencionalidade cada vez maior acerca do controle do trabalho docente para a efetivação das reformas educacionais propostas especialmente para o Ensino Médio, que é, no Brasil e no Chile, parte formativa importante e determinante para a maioria das juventudes pertencentes à classe trabalhadora.

Ao longo da leitura do texto produzido por Faust, são perceptíveis as manobras para a reestruturação da carreira docente de acordo com os interesses do capital, a manipulação de informações, as formas de controle sobre o trabalho, os ataques à estabilidade e formas de articulação política da categoria docente, seja pelo enfraquecimento dos sindicatos ou por propostas salariais que se utilizam do discurso de valorização profissional porém, na prática, não trazem real reconhecimento financeiro dos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Dentre os ataques sutis que a carreira docente sofre, estão, por exemplo, aumentos de remuneração através de prêmios ou bônus, configurando uma suposta valorização, mas que “tenta ocultar que esses não são incorporados ao salário, não sendo considerados em caso de possíveis afastamentos e aposentadorias” (FAUST, 2015, p. 109).

Segundo Faust (2015, p. 110), as proposições feitas para a carreira docente vinculadas aos OI, como a Unesco, buscam satisfazer os interesses e necessidades do capital no que se refere ao “controle de investimentos financeiros nas áreas sociais; a formação da força de trabalho; formação de consensos sobre o seu projeto de sociedade.”

Destacamos esse trecho devido aos elementos e a necessidade de compreendermos que as estratégias de manipulação e construção de discursos alinham-se aos interesses de cada momento político-econômico, especialmente para produzir consensos entre os detentores do

³ A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada) e 'formativa', ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado apenas a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo." (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

capital e os trabalhadores. Como exemplo, menciona-se o diálogo com os sindicatos, que quando chamados para o debate, tem como propósito estabelecerem acordos que não atendem ao requerido nas pautas iniciais, mas que ao serem realizados, conferem a ideia de diálogo e concordância entre os dois lados.

Faust (2015) destaca, ainda, que as propostas que se apresentam para a carreira docente se encaminham para a supressão da estabilidade, segmentação da carreira por mérito, inculcando a ilusão de justiça. É possível identificarmos, nos documentos citados pela autora, as prescrições claras de que uma das possíveis formas utilizadas para deslegitimar politicamente o trabalho docente percorre os caminhos da falácia do acordo para o bem comum e valorização docente via mérito, descaracterizando totalmente a luta coletiva por reconhecimento.

Outra informação importante trazida por Faust (2015) refere-se às parcerias público-privadas, estimuladas em documentos dos OI e respaldadas por pesquisadores e pesquisadoras em documentos produzidos em parceria da Unesco e Ministério da Educação (MEC), como é o caso do livro de Gatti, Barretto e André (2011), intitulado “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, que mostra uma perspectiva sobre a atual situação das políticas docentes brasileiras.

No livro mencionado, as autoras trazem, no que se referem à remuneração e ao financiamento da educação, a necessidade de “buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente.” (GATTI; BARETTO; ANDRÉ; 2011, p. 139). A problemática em torno do financiamento é deixada de lado sem discutir a questão da utilização do dinheiro público para a educação não estatal, mas gratuita, uma discussão que se mantém cada vez mais relevante, evidenciando o território de disputa que são as verbas da educação no Brasil, especialmente.

De acordo com o estudo de Faust (2015), o estudo produzido por Gatti, Barretto e André (2011) considera a questão do vencimento e da carga-horária em sua abordagem, indicando que “as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam em sua atuação” (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 144). As autoras referem-se ainda à pesquisa realizada por Alves e Pinto (2011), que afirmam que a remuneração insatisfatória impacta negativamente a procura pela carreira docente.

Ignorar a discussão da problemática do financiamento, em um documento produzido por OI e MEC, sugere uma falta de uma oposição firme e engajada às parcerias público privadas, que fica ainda mais evidente quando se discute abertamente o “benefício” das parcerias para os docentes como forma de apoio e embasamento teórico e formativo.

Entre as instituições citadas no estudo de Faust (2015) como parceiras nas diversas formulações de políticas educacionais e implementação de reformas, identificam-se as seguintes: Instituto Itaú Cultural, Fundação Roberto Marinho, Serviço Social do Comércio (SESC), Instituto Qualidade da Educação, Instituto Alfa e Beto, Fundação Vanzolini, Instituto Lemann, Fundação Bradesco, Fundação Abrinq, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Secretaria de Segurança das respectivas administrações, Ministério da Saúde, Corpo de Bombeiros, Guarda Municipal, Polícia Militar e Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Vale mencionar que algumas dessas instituições fazem parte do processo de formulação e implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, implementado inicialmente por meio da Medida Provisória n. 746/2016 e transformada na Lei 13.415/2017, conforme veremos na seção 5.2 do capítulo 5, intitulada Ensino Médio no Brasil.

Por meio das análises de Faust (2015), também é possível observar que se pretende evitar confrontos com os diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos e formativos, uma vez que não há passividade de professores, alunos e pais diante das reformas educacionais e que esses, uma vez que identifiquem as intencionalidades por trás das prescrições para a educação, são potencialmente capazes de construir mobilizações e resistência às suas implementações.

Vale destacar que para que as propostas capitalistas se efetivem é preciso que sejam aceitas socialmente e implementadas pela força de trabalho mais importante neste contexto, os professores. Em nossa análise, ao serem implantadas as políticas educacionais, os seus formuladores e gestores têm presente que é preciso mobilizar e motivar os professores sem, necessariamente, valorizá-los, e para tanto, é indispensável colocar em ação estratégias que possam desarticulá-los politicamente, burocratizando seu trabalho, sobrecarregando sua carga-horária e impedindo que haja resistência, inclusive organização e mobilização sindical.

Faust (2015) conclui seu trabalho afirmando que, no que se refere à carreira docente na América Latina e Caribe difundida pelos OI estudados, há a formulação de uma concepção de igualdade de salários como injusta e de desigualdade como justa, e, nesse sentido, “A

modificação da noção de justiça e injustiça no que tange a salários iguais necessita da produção dos consensos para que haja uma possível sociedade ordenada, onde todos cooperem.” (FAUST, 2015, p. 166).

O trabalho de Adriana Werlang objetivou analisar as políticas públicas de formação docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96, tendo como referência as proposições do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL⁴).

Werlang (2012) destaca a importância das Conferências de Educação para Todos ocorridas em Jontiem (1990) e Dakar (2000). É a partir desses eventos que são formulados diversos documentos para implementação de reformas educacionais brasileiras, ambas com fortes influências da Unesco.

Sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos, Shiroma *et al* (2002), destacam que ela foi financiada pela Unesco, Unicef, PNUD e pelo Banco Mundial, quando governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo fizeram parte do evento de modo que “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.” (SHIROMA *et al.*, 2002, p. 57).

Shiroma *et al.* (2002) destacam que a criação da PREAL em 1996 e aprovada pelos ministros de educação de várias nações, entre elas, o Brasil, é financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela Unesco.

O PREAL, fundado em 1996 e sediado no Chile, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), pelo BID e, frequentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda para o Banco Mundial e/ou com financiamento deste organismo, além de contar com o apoio do GE (Fundação General Electric) e outros doadores. (SANTOS, 2006, p. 2).

Ao buscarmos o site oficial da PREAL, entre seus objetivos observamos que este Programa pretende:

⁴ O PREAL (Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe).

contribuir para a melhoria da qualidade e para a igualdade da educação, mediante a promoção de debates sobre temas de política e reformas educacionais, a identificação e difusão de boas práticas e a avaliação e monitoramento do progresso na educação.

Shiroma e Evangelista advertem que para o programa, “o que está em jogo é a governabilidade dos Estados e do planeta. A política educacional é tomada como a solução para assegurar o acesso de todos à sociedade do conhecimento e da informação.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 535-536). A educação neste contexto, aparece com grande destaque especialmente porque, para a PREAL, está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano, que deve ocorrer ao longo da vida.

Werlang (2012) destaca que a PREAL se intitula como a “principal voz não governamental para a educação na América Latina” e se coloca como uma defensora de líderes da sociedade civil em reformas educacionais que são geralmente implementadas por uma rede regional de centros especializados em política públicas e pesquisa. Essas redes, como afirma Santos (2018), estão diretamente ligadas aos organismos internacionais e objetivam disseminar as concepções destes organismos.

Nos trabalhos de Faust (2015) e Werlang (2012) é possível identificar a importância que a educação tem na disseminação do pensamento neoliberal, na preparação de mão-de-obra para os interesses do capital e na necessidade de reformulações e readequações conforme as necessidades que surgem nas perspectivas dos organismos internacionais.

A lógica do mercado se estabelece nos objetivos relacionados a educação, como afirma Santos:

No ideário institucional, o empresariado assume-se como protagonista na definição da política educacional latino-americana. Parte da oposição entre reformas de acesso e reformas de qualidade no campo educacional, posicionando-se em favor da segunda, caracterizada pela concepção instrumental de educação, tomando como referencial a produtividade econômica, tendo como beneficiários os setores “produtivos” (o empresariado, designado como “comunidade”) (SANTOS, 2018, p. 116).

Como citado anteriormente por Faust (2015) e corroborado por Werlang (2012) em seus levantamentos, a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais e os documentos produzidos para direcionar políticas educacionais na América Latina, direcionam a educação para o benefício econômico de setores produtivos. São reforçadas as

parcerias público-privadas, incentivadas e discutidas como “salvação” da qualidade da educação.

De acordo com Werlang (2012), no Brasil, a PREAL trabalha em rede com fundações e organizações, como a Fundação Victor Civita, o Instituto Ayrton Senna, a Editora Ática e Scipione, o MEC e a Undime. Cabe ainda ressaltar a relação da revista Nova Escola, amplamente divulgada especialmente entre professores e que é produzida pela Fundação Victor Civita e patrocinada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (WERLANG, 2012).

No que se refere ao trabalho docente, Werlang (2012) identifica que um dos objetivos do PREAL é instrumentalizar os agentes da consolidação dos projetos educacionais, “tornando os mesmos mais qualificados, motivados e abertos às correntes contemporâneas da Educação, que, neste momento, estão vinculadas às políticas neoliberais.” (WERLANG, 2012, p. 19).

A esse respeito, é importante considerar que os estudos que temos realizado sinalizam que, a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, há a priorização de discussões sobre deficiências da educação oferecidas às crianças da América Latina e Central, o que resultou em um relatório divulgado em 1998 intitulado “O Futuro está em Jogo”, em que são identificados desafios e propostas ações para melhorar o ensino. Dentre as ações, destacamos a forte presença de propostas de responsabilização das escolas e do professor sobre os resultados educacionais, todos divulgados em relatórios. De acordo com Santos (2018), os relatórios são “uma ferramenta importante de prestação de contas” que “[...] tem por objetivo verificar resultados e, em muitos momentos, culpabilizar os professores pela ineficiência do setor educacional.” (SANTOS, 2018, p. 12).

Werlang (2012) utiliza em seus estudos os documentos produzidos especificamente para a América Latina e Caribe como: Relatório “O futuro está em jogo” de 1998, o Primeiro Boletim para a América Latina e Caribe “Ficando para Trás” de 2001, Segundo Boletim para a América Latina e Caribe “Quantidade sem Qualidade” de 2006 e o Boletim da Educação no Brasil “Saindo da Inércia”, de 2009.

Há um alerta constante na construção do trabalho de Werlang (2012) sobre os novos contextos que se configuram para a educação brasileira e que a partir deles recaem aos trabalhadores docentes, inúmeras questões quanto à sua formação, aperfeiçoamento,

resultados e, portanto, a responsabilização por eles. Werlang (2012) conclui que há um processo de fragmentação do trabalho pedagógico e que existem proposições claras da PREAL na LDB acerca da formação de professores; indicando a presença deste OI na elaboração de leis que interferem diretamente na formação e, conseqüentemente, no trabalho docente no Brasil.

2.2 REFORMAS E ALINHAMENTO COM O EMPRESARIADO

Nesse eixo temático analisaremos seis trabalhos que discutem com mais ênfase as reformas realizadas na última etapa da Educação Básica e a influência dos Organismos Internacionais/Multilaterais sobre as mesmas.

A dissertação defendida por Francely Priscila Costa e Silva, intitulada “A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)” em (2019) teve como objetivo principal compreender como se deu a formulação da Medida Provisória n. 746/2016 que posteriormente foi convertida na Lei n. 13.415/2017 e buscou também identificar as bases internas e externas em que essa reforma se assentou.

Para isso, realizou um levantamento de documentos internacionais, principalmente da Unesco, Banco Mundial e OCDE e suas recomendações para a Educação de forma geral e o Ensino Médio em particular. Consideramos importante destacar que, para análise dos documentos e contextualização, a autora recorre ao processo histórico de construção do ensino médio no Brasil a partir dos anos 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso e, nos anos 2000, as políticas dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, para entender os contextos políticos e econômicos, intencionalidades e influências dos organismos internacionais em cada governo.

Destacamos no referido trabalho a análise do movimento Todos pela Educação e seus parceiros, com o objetivo de compreender as relações entre a reforma (ou contrarreforma, como consideramos), os interesses do empresariado nacional nas mudanças do Ensino Médio e as relações com os organismos internacionais, que possuem interesses convergentes com as necessidades e adaptações consideradas necessárias para formação para o mercado de trabalho. A autora buscou evidenciar como a política educacional torna-se cada vez mais global e considera interesses que vão muito além dos nacionais ou locais.

A partir das questões suscitadas na dissertação de Francely Priscila Costa e Silva (2019), mas também dos estudos que realizamos acerca da atual contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, temos compreendido que o Ensino Médio constitui um terreno de disputas e que é indispensável analisar a atuação do empresariado e organismos internacionais na formulação de políticas para esta etapa da educação básica, problematizando os interesses colocados em pauta e seus impactos sobre o trabalho docente, o qual vem passando por diferentes formas de reorganização e intervenções para possibilitar a concretização desses interesses, conforme iremos explorar mais adiante.

O trabalho de Larissa dos Santos Estevão, intitulado “Imperialismo e Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil” (2019), traz uma importante investigação e análise das políticas educacionais formuladas e implementadas para o Ensino Médio nos últimos anos no Brasil, levando em consideração o cenário político-econômico e como essas políticas estão relacionadas às orientações de organismos internacionais/multilaterais como Banco Mundial, UNESCO e CEPAL. A pesquisa aponta para uma importante relação entre o caráter de classe da educação no que se refere às orientações para um ensino médio voltado para a preparação para o mercado de trabalho, seguindo a perspectiva das necessidades do capital. A autora identifica, assim como observamos em nossas investigações, que na década de 1990 as reformas implementadas foram fundamentadas em um projeto educacional dos organismos internacionais que se estrutura na Teoria do Capital Humano, valorizando o capital, reproduzindo a sociedade capitalista e transformando o ensino médio em um terreno de disputas para propostas de formação para e não da classe trabalhadora e, com isso, interferindo diretamente no trabalho docente a partir da identificação de organizações da categoria. Dessa forma, o sistema elabora e implementa formas de deslegitimar as resistências a fim de dirimir danos às propostas para a educação como por exemplo, a responsabilização docente de caráter punitivo.

Outro trabalho selecionado é a tese de Maria José Pires Barros Cardozo, intitulada “A reforma do Ensino Médio e a Formação dos Trabalhadores: A ideologia da Empregabilidade” (2007). Entre as considerações do estudo, a autora traz para análise a reforma do ensino médio à luz da luta de classes situando-a no contexto da crise no capital que promove mudanças nas relações de trabalho especialmente no que se refere aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, inclusive por meio de interferências no que diz respeito à representação

sindical, tão importante na garantia de direitos trabalhistas, amparo e fortalecimento de classe. Dentre as análises da tese, destacamos o papel dos organismos internacionais na condução do programa de ajuste estrutural do Estado brasileiro e suas relações com as mudanças na educação, especialmente no ensino médio.

Convergindo com o trabalho de Maria José Cardozo, a pesquisa desenvolvida por Tania Mary Bettiol, “Ensino Médio e Trabalho: Análise das Diretrizes Internas e Externas da Escola Pública Brasileira” (2009) objetivou entender a relação do ensino médio para o trabalho com base na proposta curricular para essa etapa da Educação Básica. Para tanto, utiliza também o recorte temporal a partir dos anos 1990 e as reformas ocorridas no decorrer desse período estimuladas pelos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho, Comissão Econômica da América Latina e Caribe, e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Ao longo de seu estudo, Bettiol (2009) retoma o processo de revigoramento do economicismo nos anos 1970 e 1980, e a partir da década de 1990 o ressurgimento, com antigas esperanças, do poder transformador da educação, via impacto no processo de trabalho.

Considera também que as orientações dadas para a última etapa da educação básica são decorrentes de influências externas, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Verifica-se a construção de um discurso político considerado universal e infalível na resolução de problemas econômicos através da educação e indicando um necessário investimento na formação de um “novo” trabalhador, flexível, multifacetado e alinhado às necessidades do mercado.

Os trabalhos relacionados sinalizam para uma relação entre as políticas econômicas e as educacionais, sendo as últimas consideradas força motriz do desenvolvimento/crescimento econômico pelos elaboradores das reformas educacionais, a partir dos interesses do capital. Sob essa esteira, observamos que o trabalho docente é fortemente impactado, podendo, inclusive, se constituir em um instrumento e mecanismo de formação do novo trabalhador flexível e multifacetado, requerido pelo mercado.

2.3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO

O trabalho de Lucia Hugo Uczak, intitulado “O PREAL e as Políticas de Avaliação Educacional para a América Latina” (2014) teve como objetivo analisar a atuação do Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) na articulação de políticas educacionais para a América Latina, destacando as políticas de avaliação analisando documentos no período de 1995 a 2010. Uczak (2014) analisa ao longo de seu trabalho como se articulam as orientações para diversas áreas da administração e gestão pública com vistas a manutenção da economia vigente e evidencia o interesse da PREAL nas avaliações internacionais, alimentando a ideia da lógica capitalista de competitividade.

É necessário tratarmos, mesmo que superficialmente, neste capítulo (uma vez que a temática será aprofundada em outros capítulos deste trabalho), que a discussão levantada por Uczak sobre a dependência econômica da América Latina é essencial para compreendermos o processo de (des)legitimação política do trabalho docente em curso e como, de maneira imperialista, os organismos internacionais se inserem através de “sugestões” nas políticas públicas dos países latinos para garantir seus interesses. Interesses esses que se comprometem com os do sistema produtivo capitalista, e que se materializam na intensificação das parcerias público-privadas na educação, interferindo diretamente na gestão, trabalho docente, currículo e avaliação educacional. As políticas neoliberais em curso, estabelecem padrões de qualidade, metas e comprometem/dificultam a participação dos diretamente interessados na educação em detrimento de interesses econômicos.

Ainda na linha das avaliações externas, elencamos o trabalho de Rita de Cássia Zironi Di Nallo, intitulado “Avaliação Externa: Estratégias de Controle ou Inclusão?” (2010). Este trabalho se propôs a conhecer as questões relativas à elaboração das políticas de avaliação educacionais e a influência e intervenção dos organismos internacionais na elaboração de reformas educacionais brasileiras inserindo seus pressupostos educacionais.

Di Nallo (2010) considera em seu estudo que o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação do Estado de São Paulo (SARESP) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)

constituem-se em instrumentos que se propõem a aferir a qualidade da educação, mas que se tornam formas de regulação e mercadorização da educação e, para além disso, a responsabilização cada vez maior do estado e dos atores escolares, como forma de legitimar as intervenções sob a égide de “auxiliar” na melhoria da educação, uma vez que a escola e o estado “não conseguem” fazer isso.

Os trabalhos acima demonstram como os processos de avaliação em larga escala permitem a construção de discursos de culpabilização das escolas públicas e dos seus professores, criando o escopo necessário para produzirem a redenção dos sistemas de ensino público à intervenção privada, sob a justificativa da melhoria do ensino. Se estabelecem, assim, relações de credibilidade e legitimidade para os serviços privados oferecidos, tais como programas de formação continuada, produção e utilização de materiais pedagógicos, especialmente de softwares e aplicativos, sob o discurso da preocupação com os indicadores de qualidade da educação, quando a preocupação é com o controle dos processos educativos e formativos, que visam a formação de trabalhadores/as com características convergentes com os interesses do sistema produtivo capitalista.

2.4 Reformas Educacionais e o Trabalho Docente

Na dissertação “A Base Nacional Comum Curricular e as Influências Neoliberais na sua Construção” de Ernani Oliveira Martins Roriz (2020), é traçado um histórico do pensamento educacional brasileiro e os processos de influência do neoliberalismo na história da educação e os impactos desse processo na elaboração da BNCC. Para isso, analisa teses e dissertações que abordam a temática e a partir delas, discute o tema a fim de compreender a influência dos organismos internacionais, suas intencionalidades para a etapa do Ensino Médio e a construção do currículo a partir da perspectiva Neoliberal. Consideramos este um trabalho necessário para subsidiar nossa discussão sobre as intencionalidades dos OI na formulação e implementação de reformas educacionais e como elas se inserem no contexto dos países latinos e impactam a educação da classe trabalhadora e a atuação docente.

No contexto das reformas efetivadas a partir da década de 1990, trazemos a dissertação de Tatiana Ludmilla Santos Brandão Muniz, intitulada “De Reforma em Reforma: As Recomendações dos Organismos Internacionais para a Organização do Ensino Médio”, defendida em 2020, que analisou reformas ocorridas nessa etapa da educação, tais como o

Ensino Médio para a Vida em 1998, o Ensino Médio Inovador em 2011 e o Novo Ensino Médio de 2017. A investigação desenvolvida discute as recomendações internacionais que repercutiram sobre a condução das políticas voltadas para essa etapa da formação das juventudes que, de diferentes maneiras, impactou diferentes países da América Latina.

Cabe ressaltar aqui a análise feita nos/dos discursos dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), acerca do ensino médio. Muniz (2020) conclui através de sua investigação que as orientações dos organismos internacionais direcionam as reformas educacionais aos interesses econômicos do sistema capitalista, corroborando com os resultados dos demais trabalhos já elencados aqui. Consideramos, em concordância com a autora, que os direcionamentos feitos pelos OI configuram antagonismo a outros textos de pesquisas educacionais que não se pautam pela ciência econômica para discutir a educação e que consideram a sociologia, a psicologia e a história para fazerem suas análises e construir propostas educacionais preocupadas com a formação de sujeitos críticos.

A dissertação de Fontele de Lima Júnior, denominada “Ordenamento Institucional na Gestão do Ensino Médio Público no Distrito Federal” (2011), objetivou analisar a interferência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na gestão de ensino público do Distrito Federal. Consideramos essa pesquisa compatível com nosso estudo, uma vez que empreende uma análise das relações e nexos contidos entre as políticas públicas destinadas à última etapa da educação básica pública e como o BID insere suas condicionantes na educação para liberar financiamento especialmente para a promoção do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) que é o resultado de um acordo entre o governo brasileiro e o BID.

As considerações de Júnior (2011) apontam para uma onda de reformas que tiveram fortalecimento no Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), uma vez que o autor considera que é a partir desse programa que se acentuam os processos de descentralização da gestão, imprimindo características do setor privado na gestão para o ensino médio, com ênfase no mercado e trabalho em contraponto às defesas de um modelo de educação pública, gratuita, laica e como direito social.

A dissertação de Ana Joza de Lima, intitulada “Crise estrutural do Capital, Reformas Educacionais e Trabalho Docente: Análise da realidade dos professores do Ensino Médio em

Sobral – CE” (2017), nos proporciona uma ampla discussão sobre as relações entre os interesses do capital na formação da classe trabalhadora, sua influência nas reformas educacionais efetivadas na última etapa da educação básica e como esses interesses impactam à atividade do trabalhador em educação e a própria identidade docente enquanto classe.

A pesquisa de Lima (2017) objetivou compreender os impactos das reformas educacionais no trabalho docente no ensino médio, articulando-se com nossa pesquisa que pretende identificar nessas reformas, como o trabalhador em educação é precarizado e desvinculado enquanto classe política atuante no que se refere decisões sobre e para a educação pública, especialmente.

Importante ressaltar aqui a relevância da década de 1990 para a onda reformista da educação. No trabalho de Lima (2017), discute-se a importância desse período histórico e sua relação com a abertura econômica com forte influência dos organismos internacionais para que a educação e mais precisamente o Ensino Médio estivessem de acordo com a educação considerada necessária para suprir as demandas do capital que passava por um contexto de crise estrutural. A autora destaca, no que diz respeito ao trabalho docente, que houve um processo de precarização com aumento da demanda de trabalho e dificuldades para sua realização devido aos impactos causados por reformas que modificaram a estrutura da formação, gestão e das condições objetivas de realidade do trabalho. Considera-se aqui, através da análise, que as condições precárias de trabalho contribuem para a fragmentação e desarticulação da categoria, o que cria obstáculos à luta por direitos da classe.

O trabalho de Lima (2017) vem ao encontro do que temos identificado sobre o longo processo de enfraquecimento de trabalhadores e trabalhadoras da educação promovendo o esfacelamento da classe para impossibilitar a articulação, coesão e conseqüente formação de resistência às reformas educacionais impostas.

A tese de Vilma Aparecida de Souza, “O Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente” (2014), investigou o programa de governo PDE/PMCTE, seus desdobramentos na gestão da educação pública e no trabalho docente, aprofundando o entendimento das relações entre os arranjos econômicos e políticos das instituições brasileiras de um lado e os interesses dos organismos internacionais e o setor empresarial de outro. Souza (2014) constatou o papel coadjuvante exercido pelo Estado na formulação de políticas educacionais; ademais evidenciou os efeitos

perversos da lógica de responsabilização (*accountability*) que instaurou consensos convergentes à ordem econômica para atender os interesses em jogo.

Segundo a autora, a performatividade da escola e de seus profissionais era estimulada sem o devido investimento em condições materiais e objetivas de trabalho no ambiente escolar. Essa sinalização é importante uma vez que dentro das orientações contidas nas reformas educacionais, há um aumento gradativo de normas, procedimentos e designações que acarretam trabalho burocrático demais; porém essas mesmas reformas não contemplam orientações acerca das condições de trabalho para efetivação das promessas de melhoria.

Consideramos necessário observar esse movimento de prescrições para o trabalho escolar sem contrapartida estrutural para tanto, o que corrobora com a visão reducionista do Estado para com a gestão, a culpabilização pelos fracassos escolares e a constante manutenção da ideia reformista que contempla os interesses de adaptação constante ao capital e suas necessidades.

Encerrando a análise dos trabalhos selecionados para compor este Estado do Conhecimento, trazemos a dissertação de Emerson Pereira Branco, intitulada “A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais” (2017), que apresenta uma discussão sobre as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, destacando as reformas educacionais brasileiras e o impacto que causam na construção da sociedade questionando a não participação dos alunos e professores nas discussões e posterior efetivação das políticas.

Branco (2017) apresenta em suas considerações que a real necessidade de se implantar um documento curricular nacional orientador do sistema educacional é a de incorporar, além das políticas públicas nacionais, as influências de organismos internacionais na formulação das propostas educacionais para o Brasil. Essas influências conduzem para a pedagogia do “aprender a aprender”, a qual ressalta a formação para a vida social, produtividade e formação do próprio indivíduo que, na verdade, agregam valores e ideologias neoliberais, de interesse do capital.

A partir da análise dos trabalhos selecionados, observamos a preocupação de diversos pesquisadores no que diz respeito à relação dos organismos internacionais com as políticas educacionais na América Latina voltadas para o Ensino Médio e suas orientações refletidas nas inúmeras reformas, inclusive no que se refere ao trabalho docente. Porém, nos trabalhos

mapeados, não fica evidente a preocupação com a questão da (des)legitimação política do trabalho docente produzida por tais reformas, mais precisamente da sua prática, o que justifica a relevância e instiga-nos a realizar nossa investigação.

3 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS/MULTILATERAIS NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E CHILE

Este capítulo visa apresentar elementos que permitam compreender de que forma os organismos internacionais/multilaterais influenciaram na elaboração e implementação de políticas educacionais do Ensino Médio/Secundário no Brasil e no Chile a partir dos anos 1990. Orientados por esse objetivo da pesquisa, construímos um texto histórico procurando contemplar os direcionamentos dados pelos organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil e Chile, a fim de compreender a relação entre políticas públicas em educação, propostas nos países em questão, e sua relação com as sugestões contidas nos documentos destes organismos.

Consideramos necessário destacar primeiramente que os organismos internacionais se tornam mais presentes na política mundial após a 2ª guerra mundial, ampliando sua participação nas decisões políticas sob a justificativa de regular as relações de cooperação econômica, financeira, tecnológica entre países-membros.

Conforme Silva (2010), diante dos conflitos e desacordos políticos e econômicos e das divergências entre os governos nacionais, as empresas transnacionais e a diplomacia dos Estados Unidos criaram, em outubro de 1945, na Conferência de San Francisco, a Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de arbitrar os conflitos e assegurar a paz entre os estados-membros.

Cada um dos organismos criados possui um estatuto que contempla seus objetivos base, dentre eles, há a alegação de propiciar o diálogo, mediar conflitos, prestar ajuda técnica, regular relações políticas e estabelecer cooperação financeira, além da aplicação de sanções quando do não cumprimento do que se estabelece em acordos.

Ao longo da história, as instituições governamentais globais e regionais passam a se relacionar com os governos nacionais por meio de acordos na adoção de políticas macroeconômicas, projetos, programas e medidas aprovadas na Assembleia Geral e subscritas pelos governos dos Estados, de tal modo, que as decisões tomadas nas instâncias da instituição devem ser seguidas por todos os seus membros (SILVA, 2010).

Essas relações de interdependência, financeira, especialmente, criam um sistema de compensação propício ao controle daqueles que detém o poder econômico e fazem a manutenção dos interesses hegemônicos da economia sobre regiões de fragilidade política, social e econômica como a América Latina.

As interfaces dos organismos internacionais com a educação se iniciam, segundo Silva (2010), com a criação, em 1944, do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas em Bretton Woods New Hampshire, com o objetivo de que essas instituições garantisse a defesa e resguardo dos interesses dos credores internacionais, além de direcionar o desenvolvimento econômico via empréstimos e condicionantes de interesse desses credores.

Esses organismos, na década de 1980, passam a firmar acordos e agir de forma cruzada com vistas a reduzir riscos e constituírem condicionantes que asseguram um sistema financeiro ordenado e seguro. Para tanto, passam a aumentar as exigências condicionadas aos empréstimos; exigências que incluem ajustes estruturais e reformas socioeducacionais para garantir o financiamento. Isso significa que essas instituições prescrevem e impõem condicionalidades aos governos locais, de maneira a estreitar as suas opções políticas, econômicas e a pressioná-los a adquirir comportamento adequado e merecedor de empréstimos (SILVA, 2002, p. 13).

Considerando que os anos 1990 marcam um momento importante de abertura econômica na América Latina, o aprofundamento da globalização permite maior participação e interferência dos organismos internacionais em países considerados em desenvolvimento, a economia dependente da região, somada a necessidade de investimento e acordos econômicos, direciona a forma como as políticas públicas para as diversas áreas, incluindo a educação, serão feitas nos países latinoamericanos.

Assim, com vistas a atender ao propósito deste capítulo, o dividimos em três seções, são elas: Organismos Internacionais no Brasil e Chile: Direcionamentos e Intencionalidades para as Políticas Educacionais, O Cenário Político-Econômico e a Fagocitação da Educação pela Economia no Brasil e Chile a partir da Década de 1990 e Reformas Educacionais no Brasil e Chile a partir da década de 1990: Responsabilização e Mercantilização da Educação alinhadas às orientações dos Organismos Multilaterais/Internacionais.

3.1 ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO BRASIL E CHILE: DIRECIONAMENTOS E INTENCIONALIDADES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir do início da década de 1990, a influência do neoliberalismo deixa de estar atrelada somente a economia e passa a abranger também o sistema educacional que, regido pelo sistema econômico e, portanto, pelas regras do mercado, passa a reconfigurar as relações sociais, políticas e educacionais que a educação, escolas e a docência passam a representar (WERLANG, 2012).

Silva e Gentili (1996), entendem que o neoliberalismo surge como uma alternativa de poder constituído por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída para a crise capitalista a partir da década de 1960 e a “construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (SILVA; GENTILI, 1996, p. 10).

Essa forma de manipulação e ação contempla a reestruturação produtiva, induz a privatização acelerada e o enxugamento do Estado, impacta sobre a política fiscal e monetária incorporando os interesses dos organismos internacionais/multilaterais de hegemonia do capital.

O neoliberalismo assumiu o perfil de um modelo econômico que se utiliza de estratégias políticas e até mesmo jurídicas para buscar saídas à crise capitalista. Essa nova roupagem que o capitalismo liberal assumiu, mais enfaticamente no final dos anos 1980, caracterizada como um novo liberalismo (neoliberalismo), no entendimento de Silva e Gentili (1996), sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades. Esse ambicioso projeto se traduz sob a égide do neoliberalismo, a educação é uma parte da estrutura econômica “[...] os alunos e seus respectivos pais são vistos como consumidores e o ensino, como produto a ser oferecido pela escola/empresa” (FIGUEIRÓ, 2005, p. 1). Estão postas, politicamente, nas estruturas do Estado, os ideais de mercantilização da educação.

Essa nova configuração modifica o papel do Estado em relação à Educação e a dinâmica de funcionamento das escolas públicas, uma vez que, apesar de ser provedor de condições mínimas básicas de estrutura e funcionalismo, as políticas públicas que serão efetivadas nas escolas têm suas bases nos interesses privados.

Conforme Figueiró (2005, p. 2), o Estado, por meio de “sua ação de regulador e controlador, assenta-se na imposição de um currículo nacional comum e de avaliações padronizadas dos resultados da aprendizagem dos alunos e do rendimento das escolas.”

Freitas (2018) elucida que

Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político a “nova” direita na escola. No campo técnico, a reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenado pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda. (FREITAS, 2018, p. 29)

A partir do exposto por Freitas, é importante mencionarmos que uma das formas de legitimação encontradas para validar o discurso da baixa qualidade do ensino público e a necessidade de parcerias com a iniciativa privada, encontram força nos resultados das avaliações padronizadas que ocorrem tanto no Brasil, a exemplo do Sistema de Avaliação e Ensino básico (SAEB), quanto no Chile, por meio do Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Essas avaliações reforçam discursos para induzir a realização de reformas curriculares. A esse respeito Freitas (2018) afirma essas “soluções” não geram qualidade e impedem que as escolas construam em conjunto com as redes públicas, alternativas para melhorar a qualidade da educação com base em avaliações sólidas, consistentes e coerentes com a realidade escolar.

Pelo entendimento da perda de controle pleno do Estado sobre os direcionamentos das políticas educacionais, quando se submete às orientações dos organismos internacionais, observamos que as políticas públicas educacionais materializadas nas legislações e reformas que se fortalecem a partir desse momento se configuram a partir de parcerias com o empresariado de Brasil e Chile para concretizar suas propostas para a educação pública.

Segundo Castro e Stamatto (2017), as legislações são indicadores importantes da forma como se organiza juridicamente uma determinada sociedade. Inseridas em um contexto histórico, as legislações contemplam intencionalidades de poderes estabelecidos, constituindo-se em documentos que corroboram para a compreensão da realidade.

De acordo com Casassus (2001), os documentos demonstram as práticas e intenções políticas e as reformas que ocorrem dentro dos marcos históricos, o que as associa aos contextos de cada momento em que são implementadas. Vale lembrar que a economia é o fator determinante no que se refere às reformas. Porém, é no plano cultural e educacional que permitem vislumbrar melhor o impacto dessas de forma mais evidente pois as políticas educacionais, projetos e programas, organização curricular e trabalho escolar mantêm uma relação direta com a dinâmica sociocultural e as representações que são legitimadas pelo Estado (PAIXÃO, 2015).

Para Bazzo (2006), a reorganização das políticas educacionais tem como objetivo principal responder às demandas do sistema capitalista, seu modo de produção e sua volatilidade, permitindo sua expansão sem entraves como a falta de mão-de-obra direcionada a suas necessidades ou então, resistências às reformas.

Com isso, as propostas voltadas às políticas educacionais para formação de juventudes e de trabalhadores da educação direcionam para um currículo estruturado por competências, avaliação de desempenho dos professores e sua relação com o desempenho dos alunos, ênfase nas noções de eficiência e eficácia (BAZZO, 2006, p. 36) notabilizando a relação entre o processo de acumulação capitalista e a formação do trabalhador (flexível, eficiente, preparado para se adaptar a situações que mudam com rapidez) sem comprometimento com um verdadeiro ensino de qualidade.

Esse objetivo de atender às demandas do mundo capitalista está relacionado também à necessidade de atender orientações de agências internacionais. Nesse sentido, o BM, o BID e a ONU configuram-se como importantes interlocutores da agenda brasileira no campo educacional. Nessa perspectiva, com base em levantamento de dados e análise de literatura feitos por Esteves e Souza (2020), foram identificados os três organismos internacionais que mais têm exercido maior influência sobre a definição e formulação das políticas públicas e sociais no campo educacional, em especial, nos países da periferia do sistema capitalista internacional, como é o caso do Brasil, a saber: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Grupo Banco Mundial (GBM).

Segundo Castanho (2003), são três as principais orientações das agências internacionais que ganham destaque nesse âmbito: a política de privatização, a de avaliação institucional e a de formação de professores.

A política de privatização versa sobre a responsabilidade do ensino médio e superior ficarem para o setor privado, carregando consigo um afrouxamento da fiscalização estatal e descentralização das responsabilidades administrativas e financeiras, aproximando escolas de empresas e favorecendo a absorção da cultura empresarial para a educação

A política de avaliação institucional prioriza os padrões específicos da cultura empresarial, tais como, qualidade total, competitividade e produtividade (WERLANG, 2012). O Estado, ao se tornar Estado-mínimo através da política de privatização, transfere a função de avaliar a qualidade do ensino para o setor privado e principalmente para o “terceiro setor”, constituído pelas organizações sociais. Assim, a avaliação realiza-se conforme a lógica do produto e não do processo, o que está retratado nos exames propostos pelo governo para a educação básica e superior.

A política de formação de professores busca priorizar o setor privado, assumindo a lógica da maximização dos lucros com a minimização dos custos, levando a uma forte distinção entre as instituições formativas, prioriza a capacitação em serviço e políticas de aligeiramento e fortalece a relação entre formação acadêmica e mercado.

Corroborando com esses elementos sinalizados por Castanho (2003), a argumentação de Krawczyk (2002), que afirma que os organismos internacionais se preocupam com ao menos três dimensões para a sustentabilidade da reforma educativa, “[...] a política, a financeira e a técnica” (p. 630, tradução nossa).

No que se refere a dimensão política, os organismos internacionais preocupam-se e reforçam a necessidade de construir alianças que permitam a sustentabilidade da reforma educativa, em especial com o setor privado através da regulação da participação do setor empresarial e fundações privadas, aproximando setores públicos e privados no âmbito educacional. Na dimensão técnica destaca-se a ênfase em novos modelos de organização e gestão do sistema e da escola por meio da descentralização e autonomia escolar. Com vistas à redução de gastos a partir de políticas de ajuste econômico e reformulação do papel do Estado para com a educação. Na dimensão da sustentabilidade financeira esta segue sendo um dos temas que mais preocupa os organismos internacionais, em especial o BM e a CEPAL, uma vez que consideram imprescindível redefinir os critérios do que é responsabilidade do setor

público e fortalecer novas estratégias de financiamento e gestão para manter as reformas com vínculos com o setor privado.

Um estado indutor e avaliador de políticas educativas surge para substituir um estado provedor, como afirma Cabral Neto:

Nesse cenário dos anos 90, coerente com os movimentos reformistas, constroem-se no Brasil as bases de uma política educacional que atende aos pressupostos das reformas neoliberais, dentre as quais se destacam a focalização, a descentralização, a desregulamentação e a privatização.” (CABRAL NETO in CASTRO, 2005, p. 11).

Ianni (1998), também discutindo essa questão, nos coloca que:

os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, desde que o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento BIRD) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo, induzindo e orientando as reformas dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis, em cada um e em todos os países do mundo. Em diferentes graduações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter “economicista”, “privatista” e “tecnocrático” da reforma dos sistemas de ensino (IANNI, 1988, p. 32).

Com base nessas afirmações dos autores mencionados, evidencia-se que as reformas educacionais estão atreladas às novas formas de acumulação do capital e da reestruturação das forças produtivas. A função da educação para os organismos internacionais é principalmente em relação à obrigação de promover a empregabilidade, agora e por toda a vida (graças a formação continuada), para manter os recursos humanos do país utilizáveis e rentáveis (PETRELLA, 2006, p. 32). Para eles, educação e trabalho deixam de ser uma questão social para serem tratados como bens de mercado.

Nesse sentido, a passagem da educação para a esfera do mercado faz com que o principal objetivo da escola seja a formação dos recursos humanos para servir às empresas e, conseqüentemente, não nos surpreende quando a lógica mercantil e financeira se sente legitimada a impor a definição das suas finalidades às políticas públicas nessa área. Ratifica-se assim, os interesses e o papel que os organismos exercem sobre as políticas educacionais latino-americanas “ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma

nova orientação para articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação. (DOURADO, 2002, p. 238)”

3.2 FAGOCITAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELA ECONOMIA NO BRASIL E CHILE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

No início da década de 1990, a América Latina submergia em um déficit econômico e uma necessidade de redefinição do papel do Estado, devido a uma crise na imagem desenvolvimentista (SOUZA; FARIA, 2004), também conhecido como *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social, o qual, por meio dos seus gastos, objetivava ampliar a demanda efetiva, impulsionando o crescimento das atividades econômicas e evitando crises (YANAGUITA, 2011).

A crise atingiu esse Estado, refletida no aumento da inflação e do endividamento público, produção em baixa e alta no desemprego, cenário que ampliou as possibilidades de abertura para ideias liberais como forma de resgate econômico, ideias essas que se traduzem em defesa da propriedade privada, da economia de mercado etc. (RAMOS, 2003).

Esse modelo econômico que se instalou no Brasil nos anos 1990 defende a ideia de que as forças de mercado seriam capazes de resolver as discrepâncias econômicas eliminando o poder estatal. Porém, o intervencionismo entra em conflito durante o Consenso de Washington, conferência do *International Institute for Economy* (IEE), realizada na capital americana, em novembro 1989, onde funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento (BRANDÃO, 2017).

Formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Assim, é durante o Consenso de Washington que fica decidido que para evitar e controlar crises econômicas era necessário “[...] um Estado que fosse forte a ponto de aniquilar o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, ao mesmo tempo em que se efetuassem medidas de diminuição dos gastos sociais e intervenções econômicas” (FRANÇA, 2005, p. 20).

Isso explica as reformas que se consolidaram a partir de 1990, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, das reformas de sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços sob a justificativa de otimizar seus recursos (SOUZA; FARIA, 2004).

Com a criação da Organização Mundial de Comércio (OMC), que tem por objetivo fiscalizar e regulamentar o comércio mundial, além de resolver conflitos de ordem econômica entre os países membros, também passa a intervir na educação por meio do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (OMC/GATS), que em 1999 englobava uma lista de doze setores econômicos à Educação, especialmente a Educação Superior (CAMPOS, 2009).

Dessa forma, a educação, na concepção da OMC/GATS, deixa de ser direito, um bem, e assume a forma de serviço. Para Abreu (2005, p. 507), os bens são:

tangíveis, visíveis, armazenáveis e seu comércio é efetuado pela passagem física, pelas fronteiras”, diferentes dos serviços, que “são considerados intangíveis, invisíveis, não duráveis, transitórios, indivisíveis, esgotáveis e, até mesmo, porque sua produção e consumo acontecem ao mesmo tempo.

Instala-se assim, uma visão produtivista com base na teoria do capital humano que passa a conceber a educação como um meio de formar indivíduos de acordo com os interesses de mercado. Sob tal perspectiva, reduz-se a educação a um produto do mercado vendido como solução para as desigualdades econômicas e um meio de ascensão social, iniciando o processo de desresponsabilização do Estado pelos insucessos dos indivíduos, uma vez que, ofertando educação, só não ascenderia social e economicamente aquelas que não o quisessem e/ou se esforçassem (MIRANDA, 1997; RAMOS, 2003).

Para Maués e Bastos (2016), a regulamentação da educação como serviço permitiu a sua transformação em uma mercadoria valiosa e, portanto, item de interesse de grande número de empresários que passam a ver na educação uma forma de aumentar seus lucros por meio do atendimento de uma imensa clientela que aceitaria e compraria, sem resistência, o que fosse ofertado no setor educacional a partir do discurso progressista.

Siqueira (2004) alerta para o fato de que a OMC/GATS classifica os serviços de educação de forma a abranger todos os níveis e modalidades de ensino, desde a chamada

educação primária, chegando ao ensino médio e superior, incluindo também a educação de adultos, Educação a Distância, consultorias, avaliação (testes), gestão e, também, as pesquisas.

A ideia de educação, enquanto serviço e mercadoria, impulsionou sua internacionalização com uma oferta nunca vista em países desenvolvidos e em desenvolvimento em todos os seus níveis e modalidades, o que explica tamanha intervenção, influência cultural e ciclo de reformas para atender aos interesses do mercado externo. Assim, tendo presente esta concepção de educação como serviço e, portanto, como mercadoria, associada à criação de blocos econômicos e ao processo de globalização da economia, não é difícil de entender também a ampliação da participação e influência de organismos internacionais nas políticas educacionais de países em desenvolvimento.

Para Maués e Bastos (2016), a educação toma importância como fator de desenvolvimento que se estabelece como um dos pilares nos documentos firmados em acordos internacionais. Tanto econômica quanto socialmente, a educação seria uma forma de impulsionar a disseminação do conhecimento científico e a modernização do modelo social europeu.

Considerando o exposto, é importante mencionar, por exemplo, que em 1998, em um encontro de ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, constituiu-se o chamado “Processo de Bolonha”, que teve como um de seus objetivos a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior para conduzir a educação europeia para a ciência e o desenvolvimento. Essa estratégia buscou colocar esses países como reguladores do ensino superior na região, onde pudessem proporcionar: “1) a livre circulação dos cidadãos; 2) a oportunidade ampliada de emprego; e 3) o desenvolvimento do continente europeu como um todo” (OLIVEIRA; WIELEWICKI, 2010, p. 224).

É a partir desse processo que se dá margem para a comoditização da Educação Superior na Europa e uma forma a ser imitada em outros continentes, incluindo a América Latina. É importante destacar que esse objetivo leva, necessariamente, a um processo de internacionalização que inclui a mobilidade de alunos e de docentes, o que implica a troca não apenas de conhecimento, mas também de cultura, contudo, não de forma multilateral.

A fim de situar os diferentes posicionamentos estabelecidos pela desigualdade da relação entre países centrais e periféricos no desenvolvimento do ensino universitário no contexto da globalização, os autores Lima e Maranhão (2009) utilizam-se do conceito de

“internacionalização ativa e passiva”. A dimensão “ativa” da internacionalização se caracteriza pela “implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, está limitada a poucos países, se presta a criar condições que favorecem a emergência de uma espécie de internacionalização hegemônica (DALE, 2004; TEODORO, 2003; SANTOS, 2002) e por isso mesmo capaz de exercer expressiva influência sobre a organização do sistema mundial de educação superior. A internacionalização passiva, por sua vez, está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais relaciona-se a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de experts em áreas de interesse estratégico” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 586), uma prática comum de países periféricos onde a relação se dá por meio da emissão de acadêmicos (principalmente professores-pesquisadores) para se formarem nos grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, apesar do elevado risco de perdê-la frente à reduzida capacidade de oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação.

Conforme Maués e Bastos (2016) a relação ativa e passiva entre países torna-se bastante forte no contexto educacional na virada do século uma vez que há um empenho dos organismos internacionais por disseminar a ideia da educação e do conhecimento como força produtiva e levando-o à disputa por sua posse, convergindo com os ideais capitalistas.

Para a UNESCO (2008, p. 7)

[...] estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação.

Sob essa perspectiva, compreendemos que a internacionalização da educação passa pelo monopólio do conhecimento pelos detentores do capital e, ao mesmo tempo, a universalização vincula-se àqueles que são possuidores da força produtiva. Sousa Santos (2011) ressalta o viés mercadológico da educação presente em cada um desses modos e que tem acentuado cada vez mais o desequilíbrio de forças entre os países do Norte e do Sul.

Para Maués e Bastos (2016) a internacionalização da educação ganha destaque em função do significado que passa a ser dado a esse fenômeno social. A educação superior, em destaque, passa a desempenhar o papel de produtora de conhecimentos que tenham valor econômico, isto é, [...] que estejam voltados aos interesses do mercado, tratando a relação entre países centrais e periféricos de forma bastante distinta [...]” (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 704).

Vale mencionar que, segundo Dourado (2002), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU) representam os principais interlocutores internacionais da agenda brasileira; em especial, a partir da década de 1980. De acordo com o autor, esses organismos atuam no processo na reestruturação e abertura das economias no processo de globalização, bem como no âmbito educacional da América Latina e, em especial, no Brasil, ao enfatizar, entre outras medidas, em seus documentos, o binômio privatização e mercantilização da educação.

Em um documento de 2003, sob o título - “Construir Sociedades de Conhecimento: Novos Desafios para a Educação Terciária” - o Banco Mundial informa que “A educação em geral e a educação superior, em particular, exercem hoje uma influência preponderante na construção das sociedades democráticas e das economias do conhecimento.” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 33 - tradução nossa). Segundo ele, o crescimento econômico depende tanto do capital quanto do conhecimento.

Para o Banco Mundial (2003, p. 20), a existência de um “mercado global de capital humano”, no qual apenas os que têm mais conhecimento podem participar é um fato. Para essa instituição, o papel da educação terciária é fundamental para a estruturação da denominada “sociedade do conhecimento” e para tanto, é necessária uma força de trabalho qualificada e adaptável, o que inclui profissionais de todos os “nichos” como cientistas, técnicos e inclusive, professores (BANCO MUNDIAL, 2003).

Em escala mundial, existe uma expansão progressiva da educação como atividade que promove benefício econômico, operada por governos e corporações como campo de negócios. Na primeira metade da década de 2000 o setor educativo internacional movimentou década após década aproximadamente U\$ 2,2 bilhões (OLIVEIRA, 2009). Tamanho volume está associado a processos de oligopolização sem precedentes, que contribuem para o poder corporativo sistêmico empresarial, “captando, uma a uma, as diferentes dimensões de

expressão e exercício do poder e gerando uma nova dinâmica, ou uma nova arquitetura do poder realmente existente” (DOWBOR, 2016, p. 2).

Um dos organismos internacionais que é exemplo dessa diversificação, e um dos mais citados entre pesquisadores e pesquisadoras, é a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). A sua importância decorre do papel que ela passou a atribuir ao processo educativo, considerado um dos principais responsáveis pela elevação do patamar de competitividade internacional dos países da região da América Latina e Caribe, capaz de fazer frente às diversas transformações ocorridas na economia ao nível global (OLIVEIRA, 2010).

Bernartt (2011, p. 304) ressalta que, para a CEPAL, a educação é concebida como “um direito humano, um bem de consumo, um instrumento para transmitir ou modificar valores de uma sociedade e um meio de elevar a produtividade”. Sob o argumento de que os anos 1990 exigiam fortalecer a democracia e ajustar as economias, estabilizando e incorporando as mudanças tecnológicas, adequação às exigências ditadas pelo mercado incorporando e difundindo de forma deliberada e sistemática, que, segundo a CEPAL, “o progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social [...]” (CEPAL, 1990, p. 15).

A proposição educacional da CEPAL foi devidamente formulada em seu documento “Educação e conhecimento: transformação produtiva com equidade”, produzido no ano de 1992. Este documento representa a sua primeira tentativa de esboçar uma proposta de política capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento. Seu objetivo é assegurar o progresso técnico para a América Latina e o Caribe, garantindo que a reestruturação econômica seja acompanhada de equidade social, como fora sugerido em sua publicação “Transformação produtiva com equidade” (CEPAL, 1996d).

As mudanças para a educação que os organismos internacionais elaboraram para a América Latina se deram a partir das demandas das políticas econômicas neoliberais e de críticas às funções dos Estados Nacionais e à lógica de gestão pública do modelo de desenvolvimento keynesiano; crítica decorrente da crise do processo de acumulação capitalista (KRAWCZYK, 2002). Essas mudanças constituem o fortalecimento da base empresarial, da infraestrutura, da abertura econômica internacional, da formação de mecanismos e de incentivos que promovam o acesso e a geração de conhecimento.

Para a CEPAL, a educação foi considerada como o principal instrumento na construção de uma nova realidade econômica e social para os países em desenvolvimento. A importância da educação como propulsora de novas mentalidades e de novas práticas pode ser devidamente comprovada em função da intensificação do debate internacional sobre a necessidade de se “[...] reformularem os sistemas educacionais, de maneira a torná-los contemporâneos das grandes mudanças no setor produtivo e das transformações decorrentes de uma competição a nível global” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

A conquista da competitividade por parte das nações da América Latina e do Caribe representa para a CEPAL um objetivo não restrito aos setores ligados diretamente à economia, mas que busca envolver os diversos setores da sociedade, sejam estes ligados ao poder público, à iniciativa privada ou a outros setores organizados. Para a educação, essa importância se torna muito mais aguda, não só por representar o espaço responsável pela qualificação de futuros trabalhadores, mas por ser o eixo central do processo de transformação a ser implementado pela América Latina no transcorrer da década de 1990.

A descentralização de gestão do sistema educacional foi implementada com o objetivo financeiro vinculado à crise fiscal e se manifestou em um novo cenário de distribuição de responsabilidades e de dinâmicas de negociação. Diminuiu-se a responsabilidade do Estado pela educação, paralelamente a um processo de centralização do poder de decisão e de controle nos governos nacionais (WEILER, 1996).

Krawczyk (2002) observa que há uma tendência comum nas produções dos organismos internacionais que avaliam que as reformas – sendo eles legitimadores dessas – encobrem as realidades educativas, advertindo sobre riscos que devem ser considerados para que as mudanças sigam se efetivando. Essa manipulação blinda os organismos internacionais, legitima as reformas e transfere as responsabilidades dos resultados para os governos e sociedade a partir das estratégias por eles adotadas na aplicação das reformas.

Os sistemas educacionais possuem uma tendência de transformar o indivíduo em força produtiva que se intensifica a partir da Revolução Industrial, o que vai impactar sobre o trabalho docente no que se refere a um processo de padronização de procedimentos, formas de organização de seu trabalho e determinação de parâmetros para avaliar desempenho (CLAUSS OFFE, 1984; BROOKE, 2006).

No cenário brasileiro, durante a década de 1990, tivemos um conjunto de medidas com impacto no campo da gestão da educação, protagonizadas pelo governo federal, cujas consequências começam a se evidenciar passada uma década de sua vigência.

Sendo o objeto do presente estudo, a relação professor-docência-política, cabe a afirmação de Severino (1994) quando diz que a educação, como uma forma de trabalho, atua na formação do trabalhador e este é um dos papéis da educação mais apontados socialmente.

No que se refere à formação docente neste período, Werlang e Viriato (2012) relatam que a década de 1990 foi marcada por modificações muito expressivas e que nesse propósito de transformações, foram aconselhadas várias ações como as de requalificações, reciclagem e capacitação indicadas por empresários e organismo multilaterais.

Conforme Paixão (2015), a centralidade na educação e nos seus resultados faz surgir um conflito entre a formação profissional exigida pelo modo de produção flexível e o modelo em vigor. Esse conflito aponta para as reformas educacionais como garantia do padrão de acumulação desejado e melhor desempenho acadêmico, a partir da aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho. Por isso, são adotadas teorias e técnicas gerenciais próprias da administração de empresas, em distintos sistemas educacionais e instituições educativas.

Para tanto, são adotados procedimentos de responsabilização dos diferentes setores que integram a sociedade, de forma a blindar o sistema capitalista da culpabilização pelo fracasso da implementação de suas reformas, especialmente no âmbito educacional, são eles: a burocrática, o comportamento profissional e os resultados da escola; sendo esses dois últimos uma ideia de relação que vem sendo reforçada entre produtividade econômica e educação; como se ambos fossem corresponsáveis (BROOKE, 2006).

As políticas que visam ao Estado mínimo reduzem a responsabilidade com políticas sociais e as transferem para os trabalhadores individualmente, concentrando o foco no indivíduo; seguindo um processo de culpabilização sobre os fracassos que porventura venham a ocorrer, sem que a culpa recaia sobre o sistema e reduzindo danos ao Estado. Isso possibilita uma melhor aceitação de intervenções e reformas que venham a se estruturar. Esse método alimenta as necessidades de constante mudança para adaptar a educação, especialmente às necessidades do mercado, controlado pelo modelo capitalista, e também o estabelecimento de

uma nova Pedagogia, que dialogue com as perspectivas do sistema produtivo capitalista, ou seja, a Pedagogia das Competências.

O processo de responsabilização de educadores e educadoras pelo êxito do sistema educacional distorce a realidade de que o sistema conduz o processo, assim como aprisiona profissionais dentro de seus modelos sem que esses possam, efetivamente, agir para mudar a estrutura estabelecida, romper com barreiras impostas pelos sistemas educacionais que não levam em consideração as múltiplas realidades escolares, tornando, portanto, inviável que possa se utilizar a mesma forma de medir aprendizagem e/ou sucesso pois não se parte do mesmo ponto.

Em que pese aos estudos realizados acerca da realidade chilena, Britto (2011), destaca que o governo desse país apresentou uma série de medidas que convergiram para consolidar o papel de professores e diretores na agenda de políticas educacionais. Entre as reformas que tiveram início nos anos 2000, está a inclusão de programas de avaliações de professores e a criação de mecanismos de incentivos individuais. A análise dos resultados das políticas de valorização docente feitas por organismos internacionais mostra que o “Chile tem tido sucesso em atrair progressivamente estudantes mais bem preparados para a profissão, porém poucos são aqueles provenientes do topo” (OCDE, 2010, p. 11).

Vale mencionar que algumas características do perfil do professor chileno indicam que a carreira ainda atrai estudantes provenientes de famílias com nível socioeconômico baixo e cuja escolha pela profissão não representaria a primeira opção daqueles que se candidatam às vagas nas universidades. Apesar do Brasil não ter feito parte dessa pesquisa, a OCDE apresenta muitas orientações para formação inicial e continuada que aparecem em documentos oficiais brasileiros, tais como os decretos que instituem a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que discutiremos no capítulo 4 seção 4.3.2.

Para Britto (2011), mesmo com a diversificação dos programas de incentivos atrelados ao desempenho docente no Chile, os tradicionais ainda têm destacada importância na composição salarial dos professores. No entanto, é preciso mencionar, a partir dos estudos do autor, que os sistemas nacionais de avaliação vinculados ao desempenho dos alunos e das escolas ainda não conseguiram demonstrar claramente que o sistema de remuneração de professores atrelado à melhoria do desempenho dos alunos (SNED) produz resultados positivos. A disponibilidade de professores é outro desafio a ser bem respondido pelos governos, e é a dimensão em que as políticas de incentivos e salários atuam.

Os principais determinantes da mobilidade dos professores indicam que fatores não monetários, relacionados às condições de trabalho, teriam maior impacto que salários, apesar desses ainda desempenharem um papel importante na escolha/permanência na carreira docente. Nesse contexto, o perfil do profissional tem sofrido pouca alteração ao longo dos anos, mostrando que, diferentemente do que ocorre com aqueles com o mesmo nível de escolaridade, os professores apresentaram resposta diferenciada à utilização de mais recursos monetários como mecanismos de atração e permanência na carreira.

Há que se mencionar ainda que, o Estado, por meio das políticas públicas para a educação e dos seus programas e projetos, dá sustentação para a efetivação da formação profissional requerida pelo mercado para a concretização do modelo de produção flexível para a exploração e auto responsabilização do trabalhador por resultados negativos, no processo produtivo.

Nesse cenário, a educação ganha centralidade por servir de base para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico – ciência e tecnologia transformam-se, paulatinamente, em forças produtivas – por contribuir para as melhorias das economias nacionais, através do fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (PAIXÃO, 2015, p. 52).

Tal concepção se contrapõe ao defendido por Contreras (2002), que ao falar sobre a autonomia docente, entende que essa consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade; explica que a produção dos saberes pertinentes à docência não permite segregar “elaboração e aplicação”, “teoria e prática”, mas obriga reuni-las e revelá-las diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece.

Outro aspecto relevante que é necessário mencionar nesta seção é o fato de que, de acordo com Krawczyk (2002), alguns estudos realizados pela PREAL vêm considerando um novo ator social: o sindicato docente no cenário das reformas educacionais; A autora afirma que, no que se refere às transformações institucionais, um dos obstáculos mais frequentes, no campo das transformações institucionais, são as forças que se opõem às mudanças por razões corporativas ou institucionais ou por efeitos que essas transformações produzem na esfera de suas conquistas sociais ou estilos de gestão (KRAWCZYK, 2002).

Recentemente, a resistência dos sindicatos em alguns países dificulta o desenvolvimento de reformas, a tal ponto que o PREAL recomenda estudos para entender os problemas que existem entre governos e associações de professores, e as possibilidades de acordo (KRAWCZYK, 2002).

Nesta perspectiva, segundo Krawczyk (2022) é pertinente considerar, então, que a estruturação e a implementação das políticas educacionais constituem uma arquitetura em que se fazem presentes dimensões como as soluções técnicas e políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; e as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação como os sistemas de ensino e/ou a escola.

Como afirma a autora supracitada, para os organismos internacionais, a reforma que transcendeu e se efetivou com mais sucesso foi a que estabeleceu o novo modelo de organização e gestão do sistema e da escola por meio da descentralização e da autonomia escolar. Essas ações pretendiam reduzir gastos do governo central com educação através de políticas de ajuste econômico e reorganização dos papéis dos Estados. Assim, transferiu-se responsabilidade e atribuições independente de suas organizações políticas e administrativas.

Em um documento elaborado pelo Banco Mundial em 2010, intitulado “Alcançando uma educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda”, há um objetivo explícito de “estimular e apoiar o progresso nacional do Brasil em direção a uma educação de nível mundial” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 12). O documento está dividido em três partes, concentrando-se a última ao papel da educação para a redução das desigualdades sociais e à forma como se pode transformar os gastos em educação em resultados eficientes.

O referido documento traz o que o Banco Mundial (2010, p. 54), considera como desafios importantes a educação brasileira, citando entre eles “a qualidade do professor” e “a

implantação de um ensino secundário de classe mundial⁵ além da ampliação e potencialização das políticas federais para a Educação Básica.

O modelo de política educacional chilena também se revela na influência de organismos internacionais, uma vez que muitas das práticas educativas do país se alinham aos ditames desses organismos aos quais está vinculado. O Chile é membro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 2010. Trata-se de um grupo de mais de 30 países, considerados economicamente ricos, que estabelece diretrizes para a política educacional de seus membros. A OCDE estimula as parcerias público-privadas na educação:

Por meio da aprendizagem baseada no trabalho, os alunos adquirem as habilidades que são valorizadas no local de trabalho. Esta aprendizagem também é uma forma de desenvolver parcerias público-privadas e de envolver parceiros sociais e empregadores no desenvolvimento de programas de VET (Programas de educação e treinamento vocacional), muitas vezes definindo estruturas curriculares (OCDE, 2019, p. 9).

No Chile podemos citar a Lei 20.501 de 2011, que retirou das mãos do prefeito a escolha dos dirigentes municipais de escolas, criando um mecanismo para selecionar diretores com o objetivo de melhorar a gestão e administração da educação pública e fortalecer o desempenho gerencial da gestão escolar, funcional ao sistema educacional chileno e à lógica empresarial da educação.

Pode-se observar que, entre os “desafios mais importantes” do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL 2010, p. 54), consta, em primeiro lugar, a qualidade do professor como uma questão central da política educacional e a apresentação de argumentos para dar sustentação a essa tese, a exemplo do fato de que um estudante que tem um bom professor pode obter um ganho médio de um ano na sua escolarização.

Também pertence ao BM o desenvolvimento Programa de Estudos Regionais da América Latina e do Caribe, que inclui um estudo denominado “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, cujo objetivo seria

⁵ Sobre a concepção de Classe Mundial, Thiengo (2019) refere-se à orientação dos OI para o Plano de Desenvolvimento Institucional de IES na América Latina, em busca da excelência nacional e internacional.

compartilhar experiências exitosas do desempenho docente e analisar o que denomina de “espaço de manobra” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 24) para realizar reformas na região.

A “responsabilização” significa controle social via ação docente para preparar trabalhadores cordatos, sob inspiração do Banco Mundial e, após os anos 2000, a não responsabilização docente geraria má qualidade da aprendizagem, desemprego, pobreza, e não desenvolvimento econômico nacional a partir da perspectiva capitalista.

Para melhorar o desempenho desse profissional, o Banco Mundial se centra em orientações para o desenvolvimento de políticas de recrutamento, de capacitação e de motivação.

Porém, de forma contraditória, o BM informa que os fatores para melhorar a atuação dos docentes não são fiscais, nem técnicos, mas políticos. E atribui responsabilidades aos sindicatos como um dos fatores políticos que impedem a melhoria da educação, ou seja, considera que o movimento docente que luta pela garantia de melhores condições de trabalho é um impeditivo para esse avanço.

Estudos da PREAL consideram o sindicato docente como um ator social que, no cenário das reformas educacionais e de “necessárias” transformações institucionais, é um dos obstáculos mais frequentes, sendo as forças que se opõem às mudanças por razões corporativas ou institucionais ou por efeitos que essas transformações produzem na esfera de suas conquistas sociais ou estilos de gestão (KRAWCZYK, 2002).

Para o BM “os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos” e esses têm “um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses”. (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 48).

Algumas ações são propostas pelo BM para “diminuir” esse poder, tais como: estabelecer alianças – governo e empresários, para colocar a opinião pública a favor das propostas através de campanhas publicitárias nas mídias, a exemplo da campanha desenvolvida pelos movimentos “Todos Pela Educação”, “Amigos da Escola” e “Escola Sem Partido”, a flexibilização da contribuição para os sindicatos desobrigando a participação financeira e o vínculo sindical, dentre outros; lançar as reformas logo no início de um governo; utilizar/publicizar os dados referentes aos exames externos e estabelecer a relação entre resultados em avaliações com o desempenho do professor, o que pode colocar a sociedade a favor das reformas e contra os sindicatos.

Em uma análise das intervenções realizadas pela UNESCO, destaca-se que esse organismo modifica seu discurso ao longo das décadas, enquanto nos anos 1990 havia uma preconização por “...produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia”. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face travestida de humanitária e solidária” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 1), em que os conceitos de inclusão, justiça e oportunidade são propagados em larga escala. Todavia, percebemos uma modificação no discurso, embora o interesse permaneça o mesmo – o lucro.

Segundo Molina e Rodrigues (2021) passa-se para as pessoas a ilusão de que estão se propagando determinações que visam à melhoria das condições de vida, utilizando-se de uma nova roupagem, mas na verdade tal conduta é apenas mais uma estratégia de manutenção, fruto das negociações internacionais.

Questiona-se até que ponto há realmente uma cooperação dos organismos internacionais para o desenvolvimento educacional do país ou se há interesses ideologicamente definidos, bem como afirma Vieira (2001):

[...] uma coisa é firmar compromissos globais para a educação, como se fez em tantos eventos internacionais e regionais desde 1989. Outra coisa é alocar recursos para o desenvolvimento de projetos, como fazem as agências internacionais, [...]. Na verdade, por contraditória que pareça, [...] seria simplista supor que um organismo internacional dita as regras do jogo de fora e o país simplesmente as acata sem restrições. As coisas não se passam exatamente assim; mais oportuno seria, talvez, observar que há uma sintonia entre esses organismos e os governos, acentuada pela globalização das agendas educacionais (VIEIRA, 2001, p. 85).

Para Molina e Rodrigues (2021) e Vieira (2001), as exigências técnicas dos organismos internacionais no contexto do setor público educacional brasileiro são excessivamente complexas e não consideram as diversas realidades do país; além da não correspondência entre o financiamento a projetos nacionais e as pesadas contrapartidas em termos de ajustes macroestruturais pelos quais o país e a sua população têm pagado um preço excessivamente alto.

Se os professores têm sido responsabilizados pelo fracasso e baixo desempenho dos alunos, da escola e da educação, [...] cumpre-nos o dever de alertá-los para que não aceitem passivamente esta responsabilidade, sem antes ter garantido uma formação profissional com

qualidade epistemológica e conhecimentos articulados entre a dimensão teórica, prática e investigativa (GOMIDE, 2010, p.13).

Os altos índices de analfabetismo, analfabetismo funcional, baixa capacidade para compreender textos e raciocinar logicamente, embora façam parte dos “códigos da modernidade”, embrionariamente defendidos nos documentos da UNESCO, estão inseridos num conjunto de políticas e metas definidas desde o início da década de 1990, articuladas a recursos mínimos do estado brasileiro. Estão envoltos, também, por políticas de desqualificação profissional e educacional, bem como de regulamentação e avaliação das competências dos professores (GOMIDE, 2010b, p. 13).

A partir dessa afirmação, pode-se dizer que tal implicação fundamenta a crítica à onda gerencialista presente nas políticas públicas educacionais, que tem por objetivo enquadrar os princípios que regem a economia para a educação, baseados na teoria do capital humano, que contrariamente à concepção do trabalho docente enquanto atividade criativa humana, possui princípios “desumanizadores”, baseados na competição e no individualismo. Além dessa forma de gestão, isto é, formas descentralizadas de execução e avaliação por critérios de eficácia e eficiência, são criadas formas para o exercício de controle mais direto sobre os conteúdos curriculares e sobre a avaliação de resultados.

Assim, o controle sobre o trabalho docente, segundo Evangelista (2017), insere-se nas mudanças estruturais capitalistas e na reforma do aparelho de Estado, após 1990, quando a educação assumia o dever de colaborar, na América Latina, para a qualidade e progresso e, portanto, as reformas educativas das frações burguesas nacionais e internacionais.

Vale retomar aqui a ideia de que a internacionalização da educação, vincula-se a aspectos fundamentais como a transformação da educação em um serviço comercial, atraindo para si o interesse crescente do empresariado, transformando-a em uma mercadoria altamente cobiçada uma moeda básica para a construção da sociedade do conhecimento; em uma força produtiva que passa a ser disputada com fins econômicos como ferramenta para a ampliação do processo de acumulação. Nessa dinâmica revela-se o papel do Banco Mundial de agente transformador da Educação Superior em ensino terciário na busca de formar homens e mulheres aptos a construir a sociedade do conhecimento; em outras palavras, voltadas aos interesses do mercado.

A educação enquanto força produtiva passa a ser um elemento importante para o capitalismo no que se refere a sua financeirização, e o professor desempenha um papel

fundamental para o desenvolvimento de uma educação capaz de construir a sociedade do conhecimento, como defendem os reformadores. É com essa lógica que os Organismos Internacionais passam a dar destaque à formação desse profissional e realizam pesquisas, apresentam recomendações e orientações, colocando o docente como o grande responsável pela qualidade da educação.

Com a globalização a conduta do Estado em relação à educação piorou muito, já que:

Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas, boa parte dos investimentos em educação não foi contemplada com a poupança interna. Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas (CURY, 2002, p. 178).

Compreendemos que as decisões referentes ao sistema educacional no Brasil e no Chile não ocorrem de forma igualitária, uma vez que, ambos os países sofrem com a posição do Estado em relação aos problemas sociais e com a interferência de agências e organizações internacionais. Fato que nos permite afirmar que a educação igualitária e de qualidade, conforme o proposto nos diversos documentos disseminados por tais organismos, apenas encontra respaldo ou amparo teórico, já que, na prática, as políticas educacionais reforçam as desigualdades e dualidades, particularmente no Ensino Médio.

Molina e Rodrigues (2021, p. 9), afirmam que o direcionamento da educação assume o “[...] sentido de um instrumento passivo para propagar a igualdade democrática e a eficiência social, ou seja, contribui apenas para uma adequação ao sistema econômico [...]”. Freitas (2002), por sua vez, menciona que ocorre um processo de regulação de habilidades para o trabalho, de atitudes e capacidades do professor, com o intuito de abranger os indivíduos que têm acesso à educação básica.

A partir dessa visão é possível inferir que ocorre uma ameaça cada vez maior ao trabalho docente, que acaba imerso no ideário político-ideológico e na conformação e a manutenção do capitalismo.

A própria participação dessa classe trabalhadora nas decisões das políticas públicas voltadas à educação fica comprometida, uma vez que não há estabilidade laboral, e, tampouco

formação inicial e continuada que possibilite compreender a perversa realidade produzida por políticas educacionais alinhadas aos interesses do mercado. Sob esta lógica, as políticas de formação docente articulam-se aos interesses do mercado, que se coaduna com as reformas baseadas em preceitos de produtividade, eficiência e gestão.

Uma das principais lições a serem tiradas do governo chileno, por exemplo, diz respeito ao entendimento de que reformas educacionais exigem um pacto entre as diversas posições político-ideológicas de um país. A avaliação das reformas adotadas ao longo das últimas décadas, apesar de não nos fornecerem soluções prontas para a questão acerca da melhoria da qualidade na educação, mostra, por outro lado, que há um longo caminho a ser trilhado pelo Brasil e pelos países da América Latina e tal trajetória passa, sem dúvida, pelo professor.

3.3 REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E CHILE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: RESPONSABILIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Na América Latina, o primeiro ciclo de reformas é anterior à década de 1990, e se dá especialmente em situações de ditadura. No período de 1960-1980, as reformas tinham como objetivo principal expandir a educação e ampliar o acesso com maior número de pessoas ingressando no sistema educacional (CASASSUS, 2001).

A partir da década de 1990, as reformas educacionais implementadas tanto no Brasil quanto no Chile, com base em pressupostos neoliberais, com objetivos econômicos de produtividade e adaptação da educação (especialmente a pública) para o mercado de trabalho, encontraram terreno fértil para se fortalecerem sob a justificativa de que o progresso econômico e social dependeria exclusivamente da educação.

A compreensão dessas reformas requer, segundo Casassus (2001) e Cândido (2014), uma análise que compreende primeiramente, considerar que cada uma das reformas depende de como a política educacional foi formulada, como uma política pública ou como um programa e saber as metas a serem atingidas - o que permite identificar ideias principais, mas efetivamente dificulta a análise de resultados, uma vez que essas metas conduzem a propostas subjetivas, difíceis de mensurar. Isso permite identificar em que medida as reformas impactam em nível regional a educação e quais são seus reais objetivos.

Para a contínua análise das reformas, os autores consideram também a necessidade de indicadores que nos permitam acompanhar e avaliar o objeto de análise, compará-los e identificar mudanças ocorridas a partir da reforma, os resultados encontrados, e além destes, os efeitos produzidos, o fenômeno a partir da implementação e da efetivação das reformas.

Porém, quando se utilizam as orientações de Casassus para compreender esses processos, a ausência de uma consciência política e uma educação direcionada à formação integral dos indivíduos demonstra a fragilidade cada vez maior dos sistemas educacionais construídos até aqui, pautados pela produtividade, gestão e ilusão de progresso econômico dependente da educação.

As reformas que se efetivaram tiveram como base os direcionamentos dos organismos internacionais de financiamento e de órgãos voltados a cooperação técnica, que defendiam a necessidade de descentralizar para reduzir a burocracia do Estado e de melhorar a gestão dos “produtos” ofertados pelo poder público relegando “[...] autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal, [...], também defendiam as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na América Latina, como, por exemplo, a municipalização e a regionalização. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 566-567).

Um dos marcos históricos importantes no contexto da educação ocorridas na América Latina e destacado por Casassus (2001) é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco –, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – e Banco Mundial; o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – que atuou como um dos copatrocinadores. Essa reunião teve como objetivo estabelecer uma situação política favorável, que permitisse a orientação e implementação de políticas educacionais e o fortalecimento da educação básica que tivesse um esforço maior para os processos de aprendizagem, com vistas a um ensino fundamental que contemplasse os indicadores de aprendizagem e qualidade estabelecidos para este nível de ensino.

Para que as reformas fossem efetivadas, era necessária uma reorientação de crédito internacional, crédito esse direcionado para a infraestrutura. A Conferência Mundial

tencionava um acréscimo de investimento para a educação básica; porém, havia a necessidade de um ambiente político favorável para tanto.

Segundo Krawczyk (2002), no diagnóstico dos organismos internacionais, tais compromissos eram necessários para adequar as realidades educacionais nacionais aos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e às mudanças institucionais que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial. Para tanto, faziam-se necessárias a reestruturação educacional e a formulação de políticas direcionadas para essa área que corroborassem com os interesses apresentados na conferência mundial.

Ficam nítidas as orientações prescritivas de novas funções da educação que se voltam para a consolidação em nível global de um novo modelo de acumulação, a acumulação flexível (BERNARTT, 2011, p. 300). Apesar de se apresentarem como “bem-intencionadas”, as reformas seguem ainda os preceitos hegemônicos que determinam como a educação deve ser e para quem e a que ela serve.

As políticas educacionais, para Azevedo (2001), são colocadas sob dois enfoques: como *policy* (referindo-se às normas, orientações, direcionamentos) e como o fenômeno que se reproduz no contexto das relações de poder expressas nas *politics* (sendo então a transformação dessas orientações em políticas públicas), e, portanto, no contexto das relações sociais que plasman as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade. Por isso, definem o que fazer, como fazer e com quais recursos se pode contar para a educação. Ao se analisar as políticas educacionais e os modelos de gestão, deve-se considerar as tendências tanto teóricas quanto às políticas governamentais.

Sobre as tendências teóricas, a do capital humano é a que sustenta a estruturação das políticas educacionais que se apresentam atualmente, fundamentada em “como e que tipo de educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda” (FRIGOTTO, 1996, p. 42). Outra teoria é a das decisões públicas: a lógica que rege as análises, assim como na teoria do capital humano, é o mercado. Há uma clara preocupação com a organização para o aparelhamento de produção de bens públicos. No que se refere às políticas educacionais, elas integram as políticas sociais. As proposições das políticas sociais versam para descentralização e municipalização da educação.

Os hábitos funcionalistas, burocráticos, tecnicistas e politizados introjetados em documentos que regem a educação, como a LDB 9394/96 e que, portanto, normatizam a

educação escolar brasileira, vinculam, como meta da educação, o treinamento de habilidades. Tal meta é – como afirma Frigotto (1999) – a reprodução dos valores e da divisão capitalista do trabalho na educação, quando essa se relaciona de forma inferiorizada com a economia. Fruto disso: “a escola contribui para formar uma força de trabalho socialmente requerida, inculcando uma mentalidade burocrática aos estudantes” (FRIGOTTO, 1999, p. 47).”

Para Cândido (2014), a educação no Brasil serve aos senhores e não ao povo. Desde o Brasil colônia, já havia o interesse de utilizar os meios de educação da época para alienar as pessoas, passando por ditaduras, golpes, impeachment e manifestações.

Britto (2011) afirma que o repertório de políticas educacionais comumente adotadas por países subdesenvolvidos e em desenvolvimento para melhoria da qualidade da educação têm sido produto da eficiência institucional, apoiado em três pilares: responsabilização dos agentes (*accountability*) via desenvolvimento de mecanismos de incentivos, descentralização e aumento da concorrência entre as escolas.”

Conforme Casassus (2001), no Promedlac IV, reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, ficou estabelecido que a gestão seria o principal foco da etapa de desenvolvimento na região. Para tanto, fez-se necessário o estabelecimento de alguns facilitadores como: a abertura do sistema financeiro; o estabelecimento de novas alianças; a abertura do sistema de participação; a tomada de decisões por novos atores e novos aliados; início do processo de descentralização; e a ênfase na qualidade em detrimento da quantidade.

Como afirma Bernartt (2011), as recomendações para a educação do Banco Mundial, da UNESCO e de seus órgãos, como a CEPAL, enfatizam a privatização e mercantilização, em especial, à educação superior dos países considerados periféricos. Apesar desses organismos até então não serem ligados diretamente às políticas educacionais, considera-se a importância que eles passam a atribuir ao processo educativo no desenvolvimento, delegando à educação um importante papel no desenvolvimento das nações.

Há uma clara inferência nos documentos dos organismos internacionais sobre a relação entre educação e desenvolvimento, atrelando o sucesso econômico da região às reformas educacionais. Para Cândido (2013), essas orientações objetivavam acordar, na

educação, quantidade e qualidade e, para isso, o Estado necessitaria de partilhar essas tarefas com outras áreas da sociedade civil, como também contar com a instância administrativa.

No Chile, de acordo com Souza e Araújo (2013), o neoliberalismo implantado em 1973, com Pinochet, deu início a reestruturação produtiva e a investida do capital sobre o Estado através da crescente mercadorização e privatização em sua face neoliberal. Isso comprova que, “do ponto de vista ontológico, atribui-se uma primazia do capital em relação ao Estado” (FARIAS, 2001, p. 26).

Durante os dezessete anos em que o país esteve sob a ditadura militar de Augusto Pinochet, de 1973 a 1990, foram adotadas uma série de medidas liberais para a educação, que incluíram: descentralização do controle das escolas; implantação do sistema de subsídio (*vouchers*), implantação do Sistema de Informação e Medição da Qualidade da Educação para identificar escolas com resultados abaixo do esperado; desvalorização da profissão que perdem a condição de funcionários públicos e do status de carreira universitária, redução de investimentos com educação e mudança no direcionamento do que foi investido, além da redução de 1/3 do salário dos professores (BRITTO, 2011).

Apesar das reformas dos anos 1990 virem acompanhadas de um governo de centro-esquerda, o processo de mercantilização da educação se manteve. Porém, o foco das políticas então implementadas no Chile, estava concentrado na valorização dos salários de professores. Entre 1990 e 2008, o rendimento docente aumentou 199%, o que pode ser um dos fatores que repercutiram sobre o aumento do interesse pela carreira da Educação, conforme já mencionado anteriormente.

No Brasil, houve reformas importantes, protagonizadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (Lula e Dilma), em termos de concepção da formação das juventudes e dos professores, conforme veremos a seguir, assim como o estabelecimento do piso nacional do magistério. Embora tenham sido importantes, foram insuficientes para atrair jovens para a do magistério e para o rompimento com a lógica neoliberal presente na educação. Inclusive, é importante mencionar, que foi sob a gestão de Haddad no Ministério da Educação no governo Lula, criado o Todos pela Educação, entidade que tem sido um dos principais interlocutores da reforma do ensino médio no Brasil e demais reformas educacionais.

Vale mencionar que, os ciclos de reformas que seguem a partir da década de 1990, relacionam-se com o processo de gestão e qualidade. Como afirma Carmo (2014):

[...] as reformas educacionais estiveram orientadas pela concepção econômica das instituições financeiras internacionais, tomando por base três parâmetros para sua elaboração: a descentralização, a setorização e a privatização (CARMO, 2014, p. 93).

Nesta direção, Freitas (2018) afirma que as coalizões políticas de centro-direita que ocorreram a partir de 1990 conduziram um processo sistemático e contínuo por referenciais curriculares nacionais do Brasil e, a partir disso, avaliações de larga escala na educação que se articularam a esses referenciais desde 1988 e que vieram a se alinhar com um sistema de responsabilização.

A responsabilização ou *accountability* surge como uma forma de, através de dados quantitativos, demonstrar fragilidades do sistema educacional e assim respaldar as reformas educacionais, especialmente aquelas que visavam justamente um alinhamento aos interesses do empresariado sobre o controle da formação, mas também a disputa pelo orçamento público para a educação, como vêm ocorrendo em inúmeros países que seguem as orientações dos organismos internacionais/multilaterais. Assim, tendo em vista que realizamos um estudo comparado entre Brasil e Chile, na próxima seção deste capítulo, apresentaremos uma síntese das políticas de Ensino Médio em ambos os países, como forma de demonstrar a incorporação das orientações desses organismos, particularmente do Banco Mundial, sobre a gestão e implementação das políticas educacionais neoliberais.

3.3.1 Ensino Médio no Brasil e Chile: o neoliberalismo em ataque à formação das juventudes

Para dar maior materialidade às reflexões e análises já realizadas e aquelas que faremos no próximo capítulo desta dissertação, selecionamos a última etapa da educação básica para demonstrar como as alterações nas políticas educacionais desta etapa da formação das juventudes possuem correspondência com as orientações do Banco Mundial e como tais alterações impactam na formação e trabalho docente. De modo breve, trataremos nesta seção uma breve síntese sobre o Ensino Médio no Chile e no Brasil, visando demonstrar o alinhamento aos interesses do Banco Mundial.

3.3.1.1 O Ensino Médio no Chile: laboratório do neoliberalismo para a educação da América Latina

Segundo Nuñez Prieto (2000), em algum momento do século XIX foi considerado que a educação chilena deveria ter sua oferta gratuita e que o Estado nacional teria a responsabilidade sobre ela, mais do que as municipalidades ou a iniciativa privada, devendo estender-se às meninas. Essas definições se concretizam na Lei Orgânica de Instrução Primária de 1860.

Mais tarde, essa lei foi considerada insuficiente e então a educação primária foi colocada como obrigatória, a fim de atingir maior número de crianças. Assim, desde o início do século XX, o Chile discutia um projeto de educação primária, que em 1920 instituiu-se como lei, apesar da forte resistência de setores das classes dominantes (ZIBAS, 2002).

Para Nuñez Prieto (2000), esse avanço da legislação teve uma importante base científica: foi o pioneiro estudo de Dario E. Salas, intitulado “O Problema Nacional Bases para a reconstrução de nossa educação primária”, de 1917, que proporcionou os subsídios intelectuais e de informação para que se discutisse, com maior rigor, o tema da universalização e obrigatoriedade da educação primária.

Discutir a ampliação da oferta de educação primária no Chile é importante para compreendermos as bases em que se constrói a educação, a escola e o trabalho docente nesse país. Desde o fim do século XIX, além da preocupação com a oferta, surge também a preocupação com a qualidade da educação.

O país levantou uma concepção republicana de educação, estipulada na Constituição de 1925, que predominou durante o século XX; com isso, um ‘Estado de Ensino’ se estabeleceu com consensos que comprometeram o papel preferencial do Estado na formação de todos os cidadãos como direito social. (FALABELLA *et al.*, 2019).

Outro aspecto importante na história da educação chilena, considerando-se o cenário latino-americano, refere-se à precoce organização do sindicato de professores, denominado inicialmente de Associação Geral de Professores do Chile. Formada por professores primários oriundos de camadas médias mais baixas, tinha bastante força social e política, o que permitiu ao sindicato a proposição de uma reforma educacional embasada em uma concepção sistêmica da organização educacional pública que tinha como objetivo superar a segmentação educacional orientada por uma ideologia igualitária e de justiça. (NUÑES PRIETO, 2000).

Apesar da força política, a proposta acabou sendo derrotada por uma agenda de interesse das autoridades e camadas médias e superiores da sociedade chilena.

Ao longo dos diferentes períodos históricos chilenos, a educação teve papel de protagonismo, demonstrando as intencionalidades do poder vigente e seus alinhamentos com os interesses que beneficiavam especialmente as elites, empreendedores e setores da iniciativa privada. De acordo com Schwartzman (2007), o Chile é considerado um verdadeiro “laboratório de reformas educacionais”, uma vez que:

[...] ao longo destes 20 anos, se experimentou e avaliou quase todo o repertório de políticas e ações que têm sido recomendadas para melhoria da educação, incluindo a descentralização, a autonomia escolar, os sistemas nacionais de avaliação, os incentivos ao desempenho, o atendimento preferencial às escolas em situação crítica, a implantação do turno completo, o aumento dos gastos públicos, o estímulo à iniciativa privada, as reformas curriculares, a formação e a avaliação de professores. (SCHWARTZMAN, 2007, p. 22)

Na América Latina, o Chile foi o precursor das mudanças educacionais que, sob o regime ditatorial de Pinochet, consistiu em um processo de descentralização e privatização e embora a educação privada no país não seja um fenômeno novo, sua lógica de funcionamento, suas características e extensão mudaram radicalmente no início dos anos 80, durante a ditadura. Este regime transformou o modelo político-econômico do país, inspirado no nacionalismo autoritário e na doutrina neoliberal de Milton Friedman. Os princípios orientadores da “experiência chilena” era o termo do Estado social de desenvolvimento e a tentativa de realizar a utopia do livre mercado, em defesa da liberdade individual e da livre iniciativa (BRITTO, 2011).

Para Susan e Mendonça (2021) a herança do período ditatorial constituiu concepções políticas que estão impregnadas na sociedade chilena que representou, segundo as autoras, uma das mais radicais experiências de política educacional no mundo uma vez que orientou o funcionamento do sistema educacional totalmente voltando para a lógica do mercado, terminando com o Estado Docente. Segundo Reyes (2014) a historiografia qualifica como Estado Docente o período que caracteriza os sistemas educativos latinoamericanos desde o início do século XIX e grande parte do século XX, onde o Estado é responsável pela construção e gestão de escolas públicas.

Durante os dezessete anos em que o país esteve sob a ditadura militar de Augusto Pinochet, 1973 a 1990, foram adotadas uma série de medidas liberais que incluíram a descentralização do controle formal das escolas para as autarquias municipais – municipalidades – e a implantação do sistema de subsídios por aluno – *vouchers* – de forma que os pais pudessem escolher onde deveriam matricular seus filhos.

Este sistema buscava alcançar maior eficiência na alocação dos recursos por meio da ampliação das matrículas em escolas privadas, e com isso aumentar a concorrência frente às escolas municipais. Em termos da criação de instrumentos de diagnóstico para a qualidade do ensino, destacou-se a implantação do SIMCE (Sistema de Informação e Medição da Qualidade da Educação – tradução nossa) em 1988, cujo objetivo inicial era identificar as escolas com piores resultados, tornando-as elegíveis para programas de complementaridade de recursos. Durante este período, houve uma clara desvalorização da profissão docente através da perda da condição de funcionários públicos, assim como do seu status de carreira universitária restabelecido somente na década de 1990, por meio da LOCE (Lei Orgânica Constitucional de Ensino – tradução nossa), última política educacional promulgada pelo governo militar. (BRITTO, 2011)

Nos anos 1980, o processo de municipalização do sistema fundamental e médio representou, na percepção do magistério e de grande parte da sociedade chilena, uma estratégia para eximir o governo federal da responsabilidade com o financiamento educacional o que resultou na degradação das condições de trabalho docente e retrocesso na qualidade da educação (ZIBAS, 2002).

A privatização se instalou e consolidou no sistema educacional chileno por meio da transferência de fundos públicos para o sistema privado de tal forma que, a partir de 1981, o que antes era um sistema limitado de subsídios, generalizou-se para toda a rede privada de ensino do Chile (ROJAS FIGUEROA, 1997).

Na década de 1990 o Chile já tinha grande destaque no cenário latino-americano, contando com uma cobertura quase universal do ensino fundamental e de 75% no que se refere ao ensino médio. Os analfabetos, que eram 16,4% em 1960, constituíam apenas 5,2% da população em 1992 (GARCIA-HUIDOBRO, COX, 1999). A esse respeito, Urrutia (2020) afirma que os melhores desempenhos registrados no Chile, são de estudantes que de classe média e com acesso às melhores escolas e conclui que apesar de ampliar o acesso à educação, esse modelo segrega e amplia as desigualdades nos sistemas educacionais.

Cornejo (2006), corrobora com este argumento, afirmando que apesar dos grandes investimentos na educação Chilena na década de 1990 como aumento de investimentos e a reforma curricular, foi baseado em uma educação comercializada, que acabou por gerar e manter um sistema altamente desigual.

Vanni (2015) ao analisar a reforma educacional levada a efeito por Pinochet, ressalta quatro iniciativas, a saber: terminar com a oferta da educação pelo Estado Nacional, repassando a responsabilidade para os municípios (municipalização) o que descentralizou a oferta e sem descentralizar recursos, no Chile não existem recursos públicos com vinculação específica para a educação; segundo, expandiu a participação da iniciativa privada na educação por meio de pessoas individuais ou instituições com e sem fins lucrativos que passaram a receber recursos públicos; terceira, instituiu a competição entre as escolas e financiamento via *voucher* e quarto a desregulamentação da carreira dos docentes, acabando com as leis trabalhistas e os direitos adquiridos pelos professores chilenos.

O modelo instituído na educação chilena revela a forte influência dos organismos internacionais/multilaterais que se revelam em muitas práticas educativas do país. O Chile é membro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 2010 e é um organismo que estabelece diretrizes para a política educacional de seus membros. A OCDE estimula as parcerias público-privadas na educação:

Por meio da aprendizagem baseada no trabalho, os alunos adquirem as habilidades que são valorizadas no local de trabalho. Esta aprendizagem também é uma forma de desenvolver parcerias público-privadas e de envolver parceiros sociais e empregadores no desenvolvimento de programas de VET (Programas de educação e treinamento vocacional), muitas vezes definindo estruturas curriculares (OCDE, 2019, p. 09, tradução nossa).

Um aspecto interessante a se destacar é que o primeiro governo eleito, pós-Pinochet, sem condições políticas para mudar a Constituição, manteve a estruturação do sistema educacional, centrando seus esforços num acordo salarial e trabalhista mais justo para os professores. Rojas Figueroa (1997) caracteriza essa fase de “resignação”, pois não havia como alterar a privatização da educação instalada pela ditadura. Entretanto, ao final do primeiro governo democrático, ocorre o que o autor classifica como “consentimento” das novas forças governistas ao princípio da privatização, com a legitimação através de lei autorizando os

estabelecimentos particulares subvencionados a cobrar mensalidades de seus alunos, sem que o aumento de renda derivada dessa cobrança se traduzisse em diminuição substantiva da subvenção. Os mecanismos de subvenção funcionam através de alunos que assistem/frequentam as aulas e esse subsídio varia por nível e modalidade de ensino, uma transferência de recursos que é entregue aos administradores educacionais públicos (municípios) ou privados que são considerados habilitados para coordenar os estabelecimentos de ensino.

Em teoria, esse sistema de financiamento baseado em subsídios *on demand* geraria um mercado de educação, onde os consumidores podem escolher de quem comprar os serviços educacionais, com livre entrada e saída de mantenedores e livre concorrência entre setores público e privado, com ou sem fins de lucro. Esse sistema direciona para as famílias a responsabilidade da escolha dos estabelecimentos de acordo com o que consideram qualidade de educação. (GONZALEZ, 1999).

Apesar da aparente liberdade de escolha, a realidade chilena nos mostra que para os mais pobres, isso não ocorre, além de permitir aos estabelecimentos de ensino a real escolha sobre quem frequenta a escola ou não, de acordo com as avaliações dos alunos. Como os resultados do Simce são usados como base para diversas estratégias do ministério, inclusive para premiação de escolas consideradas de “excelência acadêmica”, com essa preocupação, muitas escolas não aceitam matrículas de determinados perfis de alunos, por exemplo.

A partir dos anos 2000, diversos programas de avaliação de professores e mecanismos de incentivo individual foram implantados. Entre esses programas, o *Elige Educar* de 2008, que teve como propósito atrair os melhores alunos do ensino médio para a carreira docente; uma iniciativa pública que procurou aumentar a qualidade da educação através da valorização da profissão docente e de suas condições de trabalho. O programa *INICIA*, implantado com o propósito de transformar as instituições, currículos e práticas relacionadas à formação dos professores, implantado em 2008, por sua vez, busca avaliar conhecimentos obrigatórios e competências pedagógicas dos estudantes de graduação ou que estão em seu último semestre de Pedagogia.

O Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho de Estabelecimento Educacionais Subvencionados - SNED implantado em 1996, é utilizado ainda hoje para premiar os professores das escolas públicas e privadas subsidiadas por meio de um incentivo financeiro às escolas com melhor desempenho, e tem como base o SIMCE (Sistema de Medição de

Qualidade da Educação). O SIMCE, é um sistema projetado para avaliar o desempenho escolar e a qualidade da educação ministrada nos níveis obrigatórios, conforme mencionado acima, e destinado ainda a auxiliar o MINEDUC (Ministério da Educação do Chile) na melhoria de infraestrutura, docência e qualidade do aprendizado (PEIXOTO, 2023). As escolas são avaliadas a cada dois anos e o bônus é pago integralmente aos professores dos estabelecimentos selecionados, de acordo com o número de alunos que realizaram a prova.

Segundo Schwartzman (2007), apesar das análises estatísticas do programa apresentarem efeitos positivos, este parece em grande medida restrito às escolas cujos pais possuem melhores condições socioeconômicas.

O programa de Avaliação de Desempenho Profissional Docente é um programa obrigatório, realizado a cada quatro anos, exclusivamente para os docentes do setor municipal e que teve início em 2003. O resultado das avaliações corresponde a uma valorização de desempenho pedagógico de acordo com o grau atingido pelo professor: insatisfatório, esperado, adequado e destacado. Os incentivos são fornecidos para os docentes que atingirem os dois melhores níveis e que voluntariamente realizarem um teste de atribuição individual (auto-seleção), podendo chegar a 10% do salário anual.

Em 2009, foram avaliados 15.700 profissionais 14, 72% do total, e os resultados foram: 63,1% considerados adequados, 6,5% se destacaram e 1,5% tiveram desempenho insatisfatório. Ao longo da década de 1990, o Chile ampliou suas formas de avaliação docente, desenvolvendo programas de cunho meritocrático como o programa de Avaliação Docente e Atribuição Variável de Desempenho Individual (AVDI), programa voluntário a que podem se submeter os docentes e cujo objetivo é reconhecer e premiar os melhores professores do setor municipal que tenham sido avaliados com nível de desempenho adequado e destacado, com rendimento satisfatório na prova escrita de conhecimentos obrigatórios e pedagógicos.

O programa de Atribuição de Excelência Pedagógica (AEP), teve início em 2002, também voluntário para todos os docentes de estabelecimentos que recebem algum tipo de subsídio governamental (municipais ou particulares), com o intuito de identificar e reter os melhores profissionais. Os docentes reconhecidos como de excelência no ensino recebem incentivos financeiros que podem chegar ao equivalente a um salário anual por um período de dez anos consecutivos, conforme o tempo de experiência profissional, além de poderem se

filiar à *Red de Maestros de Maestros* que visa a aproveitar as competências dos professores previamente avaliados como docentes de excelência pelo AEP, por meio do desenvolvimento de projetos de assessoria pedagógica com foco na melhoria das práticas dos docentes em sala de aula. A execução e aplicação dos projetos garantem também uma remuneração adicional a esses profissionais conforme o número de horas dedicadas.

A mensuração da qualidade da educação por meio da avaliação de resultado final coloca a qualidade como uma “estratégia competitiva” ou como “um instrumento mensurável e com custo” (GENTILI, 1998, p. 127).

Vale dizer que, os programas identificados acima, são constituídos de avaliações de qualidade profissional tanto aplicando provas aos estudantes com objetivo de mensurar quantitativamente seus conhecimentos adquiridos para então atribuir valor e premiar professores e escolas com melhores resultados, o que acaba por privilegiar escolas que apresentam público de melhor poder aquisitivo, mantendo as disparidades entre o estritamente público e o que é subsidiado e/ou privado. O programa não dá informações sobre aqueles que obtêm resultados insatisfatórios, nem sob quais condições trabalham estes educadores. Não há um perfil sendo traçado para identificar possíveis fatores que influenciam nesta avaliação e não somente o esforço e dedicação docente. (BRITTO, 2011)

Em nossa análise, da forma como a política de avaliação e recompensa dos professores pelos resultados alcançados está instituída, impressiona positivamente aqueles que desconhecem sua intencionalidade, e que esta pode ser uma avaliação e uma política educacional justa, que traz resultados positivos, premiando os professores dedicados. Como podemos observar, atreladas às modificações dos programas educacionais de caráter neoliberal, o Chile opta por estabelecer que a avaliação docente é uma forma eficiente de garantir a qualidade da educação. Vale mencionar ainda, que, apesar da diversificação dos programas de incentivos aos professores, os sistemas nacionais de avaliação vinculados ao desempenho dos alunos e das escolas, ainda não conseguiram demonstrar claramente que o sistema de remuneração de professores atrelado à melhoria do desempenho dos alunos (SNED), produz resultados positivos (BRITTO, 2011).

Zibas (2002), considera que ao contrário do processo brasileiro, a reforma chilena não começou com a reforma curricular: para os envolvidos na elaboração do projeto, tornou-se ponto de honra tentar conseguir, em primeiro lugar, o desenvolvimento de condições

materiais, técnicas e psicossociais para que os professores e as escolas se abrissem de modo positivo para a discussão das modificações do currículo.

No Chile, os movimentos de reorganização do projeto de educação nacional, começaram ou com um amplo programa de pesquisa no início dos anos 1990, englobando 13 projetos, contratados pelo ministério nas principais agências de pesquisa do país, principalmente aquelas ligadas às universidades. O governo chileno tinha como meta compreender o funcionamento dos diversos tipos escolares e assim poder elaborar propostas de inovações.

Como resultado, ações de melhoria da infraestrutura, instalação de bibliotecas em todas as escolas, programas intensivos de formação em serviço, além de projetos especiais antecederam as mudanças no currículo, construindo uma base mais sólida para as inovações pretendidas no método e no conteúdo do ensino.

Nesse sentido, pela conclusão de Cox a implementação da reforma curricular se dá (1999, p. 234) [...] com base sobre aquilo que já se construiu por meio de diversas políticas e programas de melhoramento do sistema escolar, e não como a primeira pedra do processo; isto estabelece, a nosso juízo, condições favoráveis para a sua implementação.

Conforme Zibas (2002) os cuidados adotados pelo Ministério da Educação não garantem o sucesso da reforma curricular, mas, sem dúvida, sua ausência comprometeria todo o processo. É interessante notar também que a reforma curricular chilena não abandonou a estrutura baseada em disciplinas. Em uma entrevista concedida para Zibas (2002), Cristian Cox, especialista conhecido internacionalmente e assessor do Ministério da Educação, assim definiu a opção do Chile

[...] a reforma curricular chilena está armada sobre disciplinas. Investigamos o currículo do ensino médio de 36 países, investigamos historicamente, e nenhum país saiu dessa matriz. Temos teoria e boas categorias para perguntar aos que pensam em um currículo integrado, para além das disciplinas, “qual sistema nacional realizou isso?” Nenhum!

Vale mencionar que no Brasil, o currículo foi organizado por área do conhecimento e interdisciplinaridade. Zibas (2002), comparando os processos chileno e brasileiro, questiona se houve, por parte dos reformadores, o rigor metodológico expresso por Cox na reforma brasileira.

Destacamos que no caso do Chile, aparentemente um dos entraves encontrados é a restrição do tempo de que os professores dispõem fora de sala de aula, uma vez que há o impasse entre o Ministério da Educação e o magistério quanto ao pagamento de trabalho extra-classe. (ZIBAS, 2002)

Na pesquisa realizada por Zibas (2002) a autora relata que há disponível material distribuído aos docentes para trabalho interdisciplinar, porém não utilizado em nenhuma das 12 escolas visitadas, embora o “livro do professor”, destinado ao trabalho em cada disciplina específica, complemento do livro didático distribuído aos alunos, fosse usado em muitos casos. Os grupos de trabalho não estavam ativos em nenhum dos estabelecimentos contatados, quer municipais quer particulares subvencionados.

O que foi constatado é que existe um impasse entre o Ministério da Educação e os professores no que diz respeito ao tempo que deve ser destinado ao trabalho extra-classe. O ministério insiste no fato de que os professores ganham por hora completa de 60 minutos e dão aulas de 45 minutos. Os 15 minutos restantes deveriam ser somados e constituir tempo para reuniões, principalmente para atividades dos Grupos Profissionais de Trabalho. Os professores argumentam que os 15 minutos que sobram em cada aula são usados para atendimento individual de alunos, de pais, para correção de trabalhos, preparação de material para as aulas e para outros treinamentos, como informática e outros tipos de formação em serviço contratados pelas escolas.

O sindicato dos professores chilenos, de outro lado, diagnostica um divórcio entre as prioridades do ministério e os interesses do professorado, principalmente quanto a condições de trabalho e salários. Sem dúvida, esse distanciamento é um grande entrave para a reforma, em que pese o envolvimento individual de muitos docentes, conforme aqui já discutido. Todavia, as dificuldades causadas pela resistência do magistério como um todo não têm sido devidamente reconhecidas pelas diretrizes do Banco Mundial, que insistem na tese de que insumos educativos, como materiais didáticos, são mais importantes para a qualidade do ensino do que salário docente ou condições de trabalho. (TORRES, 1996)

Um dos programas chilenos que evidencia o problema de disparidade entre as escolas que atendem populações de classe média e de classes pobres é o *Enlaces* de 1992, por meio do qual computadores foram distribuídos a todas as escolas médias, que receberam entre três e nove micros, dependendo do número de alunos matriculados. Zibas (2002), se posiciona a respeito desse programa, explicitando que foi notada uma grande disparidade de recursos

disponíveis. Como o número de computadores distribuídos pelo ministério (máximo de nove unidades) é claramente insuficiente para atender grandes escolas e turmas normais de 45 alunos, as escolas lançam mão de diversas estratégias para melhor se equiparem. Nesse contexto, são privilegiadas as escolas municipais ou privadas subvencionadas que atendem principalmente filhos da classe média. Essas escolas podem solicitar ajuda dos pais para a compra de maior número de computadores. Outras escolas (em geral municipais), que atendem alunos mais pobres, dependerão do dinamismo (ou do melhor relacionamento) dos diretores para conseguir recursos necessários de empresários ou outras entidades.

Entretanto, o maior agravo à equidade introduzido no sistema educacional chileno, agravo reconhecido inclusive por defensores da privatização (Cox, 1997), é o “financiamento compartilhado”, adotado pelo governo pós-Pinochet. O que se tem apurado, na prática, todavia, é, muitas vezes, a perversão do princípio de equidade, tão presente no discurso oficial chileno.

Tomamos como base a organização educacional chilena e nos questionamos de que forma, apesar dos discursos sobre o modelo chileno ser exemplo para a América Latina, no Brasil, em que medida esse discurso da privatização pode precarizar ainda mais a educação pública no Brasil e seus docentes?

O sindicato também é muito crítico a respeito dos mecanismos de mercado introduzidos na educação chilena, opinando que a competição entre as escolas tem aumentado muito a iniquidade do sistema, ainda que haja alguns resultados técnico-pedagógicos importantes que fazem jus à tradição educacional do país, há problemas graves quanto à desejada “equidade”, que tem sido o elemento legitimador da reforma no Chile.

A ênfase nesse alerta torna-se imprescindível se atentarmos para o fato de que a atual convergência das reformas educativas é tecida por agências internacionais que fazem tábula rasa das peculiaridades históricas e sociais dos diferentes países.

Como bem nota Bueno (2000), todas as atuais transformações macroestruturais são interpretadas de maneira simplista pelos organismos internacionais, os quais, passando ao largo de todas as incertezas e contradições da atualidade, recomendam políticas uniformes destinadas a países muito diferentes.

Como assinalamos no título desta seção, Chile é considerado o berço das políticas educacionais neoliberais. Por esta razão, elas se modificam para perpetuar a lógica nelas

presente. Assim, em 2006, dá-se início às discussões por novas reformas educacionais, a partir dos frequentes protestos de estudantes contra a reforma educacional do governo da *Concertación*, conhecidos como a Revolta dos Pingüins. A este debate foram adicionadas discussões decorrentes das recomendações apresentadas no relatório da OCDE (2004) sobre o sistema educacional chileno. A proposta de mudança aprovada em setembro de 2009, *Ley General de Educación* (LGE) que veio substituir a LOCE, segundo Oliva (2010), manteve inalterado o papel do Estado subsidiário e garantidor de uma educação de qualidade para todos, por meio da continuidade do sistema de financiamento estatal, seja via subsídios por aluno, seja pelo financiamento compartilhado nos diversos níveis de ensino, bem como pela manutenção da estrutura de livre mercado.

Em um documento da UNESCO, chamado “Chile: um perfil do país”, elaborado em parceria com o Instituto Internacional de Planejamento Educacional e o Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL) de 2019 que trata o perfil educacional do Chile, o sistema educacional chileno, conforme a Lei Geral de Educação, promulgada em 2009 e alterada por Decreto com força de Lei nº 2 em 2010, é composto pelo Sistema Nacional de Educação e pelo Sistema de Educação Superior, atendendo às orientações dos organismos internacionais. Este último é composto por dois subsistemas: o técnico-profissional e a universidade. O Sistema de Educação Superior é regulamentado pela Lei nº 21.091, promulgada em maio de 2018, parte da Lei nº 21.040, que cria o sistema público de ensino.

No sistema educacional chileno atual, a educação básica compreende a obrigatoriedade de oito anos de educação básica que atende crianças de 6 a 13 anos, além de quatro anos de educação média (destinada aos jovens de 14 a 17 anos de idade). A Lei Geral de Educação Chilena estabelece ainda que a oferta do sistema educacional é de natureza mista: de administração e propriedade do Estado, e particular, subsidiada ou paga, o que, segundo o documento, assegura aos pais e responsáveis a liberdade de escolher o estabelecimento educacional para seus filhos.

Especificamente sobre a Educação Média (equivalente ao Ensino Médio no Brasil) a Lei Geral de Educação estabelece, conforme informação do site do Ministério da Educação do Chile, que ela tem duração atual de 4 anos, mas a partir de 2027 durará seis anos.

Ainda de acordo com a Siteal (2019), no que se refere a Educação Média, este nível educacional oferece uma formação geral comum e formações diferenciadas:

científico-humanista, técnico-profissional e artística, ou outras determinadas através das bases curriculares. Essa educação permite que os estudantes continuem seu processo educacional formal por meio da educação superior ou que entrem na vida profissional. Para entrar na educação secundária é necessário ter sido aprovado na educação primária ou ter estudos equivalentes.

Em que pese a Educação Técnica e Profissional, o documento menciona que esta é oferecida tanto nos níveis médio quanto superior e que sua oferta é diversificada, sendo a de nível superior integrada pelos centros de formação técnica estatais, institutos profissionais, centros de formação técnica particulares reconhecidos pelo Estado e pelas universidades.

A formação de profissionais e técnicos se caracteriza por uma orientação para a capacidade de desenvolver um pensamento autônomo e crítico baseado no conhecimento e nas técnicas particulares de cada disciplina. Os institutos profissionais e os centros de formação técnica devem promover a articulação com todos os níveis e tipos de formação técnica e profissional e estar ligados ao mundo do trabalho.

O Ministério da Educação, por meio da Subsecretaria de Educação Superior, é responsável por estabelecer a Estratégia Nacional de Formação Técnica e Profissional, que orientará o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas definidas nesta matéria, as quais são revisadas e atualizadas a cada cinco anos. Esse programa de governo tem como objetivo fortalecer a articulação entre o sistema educacional e sua conexão com a educação universitária, quanto às necessidades nacionais e regionais, facilitando a formação para o serviço do país e a construção de trajetórias formativas e de trabalho coerentes e pertinentes às necessidades das pessoas, do setor público e privado, dos setores produtivos e da sociedade em geral.

3.3.1.2 Ensino Médio No Brasil: breve discussão acerca das Reformas Recentes

A partir dos anos 1990, com o avanço do neoliberalismo sobre o Brasil, vimos se reconfigurar de maneira coordenada e alinhada aos interesses de mercado, em toda a estrutura educacional brasileira. Os governos que assumem o país, ainda em frágil construção democrática, abrem caminho para os organismos internacionais/multilaterais (embora desde antes da ditadura os OI participem ativamente das decisões políticas e reformas) e para os

interesses políticos das elites nacionais e internacionais que agem com maior ênfase e espaço. São esses interesses que interferiram sobre as concepções das políticas educacionais do país, inclusive do Ensino Médio.

É sob esse contexto, entre a abertura política e possibilidade de participação da sociedade, mas também sob influência da elite que no período dos anos 1990, o Brasil tem aprovada a sua segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Seu percurso de tramitação iniciou em dezembro de 1988 e contou com a participação de representantes do ensino público, confessional e privado, “[...] que eram os grupos que apresentavam entre si os interesses mais conflitivos durante todo o processo” (PERONI, 2003, p. 79).

É a LDBEN nº 9394/96, que após disputa de forças e interesses na agenda educacional que se construía no país, termina por ser aprovada. Uma lei que contempla avanços na concepção de educação básica, na exigência de formação em nível de licenciatura para atuação na docência da educação básica, mas também minimalista em alguns aspectos que permitiu aos governos normatizarem aspectos da formação dos brasileiros por meio de decretos. Especificamente para o Ensino Médio, a LDBEN definiu finalidades no Art. 35:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com **flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Ficam claras na legislação a apropriação de conceitos de mercado e suas intencionalidades na formação dos sujeitos quando menciona a capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamentos posteriores. A LDBEN 9394/96 estabelece ainda que o Ensino Médio se constitui como etapa de aprofundamento de conhecimentos, o que em boa medida, orienta objetivamente a finalidade desta etapa e amplia as possibilidades de sua organização e reorganização conforme os diferentes interesses que estão sobre ele.

Ciavatta e Ramos (2012) destacam que nas reformas que incidem sobre o ensino médio ao longo do processo de redemocratização e décadas subsequentes imperam as que estimulam uma educação técnico-profissional separada do ensino médio, construindo-se diferentes diretrizes em relação ao Trabalho e Educação que, segundo as autoras, coincide com um movimento internacional “evidenciando a política curricular como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 18).

Para o Ensino Médio no Brasil, consideramos essencial trazer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 (Resolução 03/1998), que estão claramente adaptadas à concepção da Teoria do Capital Humano, propondo a formação dos estudantes por meio do desenvolvimento de habilidades e competências.

Silva (2014), destaca que as Resoluções nº 03/98 e 04/99 estabeleceram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e ressalta que a principal mudança provocada pela Resolução nº 03/98 foi a reestruturação do currículo do Ensino Médio por áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias), definindo competências a serem alcançadas pelos estudantes. Segundo a autora, essa alteração priorizou a forma ao invés do conteúdo “baseando o currículo escolar na lógica das competências, que agora passam a definir os conteúdos disciplinares a serem ensinados.” (SILVA, 2014, p. 60)

Em que pese ao Ensino Médio Profissionalizante, tem-se a publicação do Decreto 2.208/97, que retoma a ideia da separação entre educação básica e profissional, presente antes da publicação da primeira LDBEN 4.024/61. A publicação deste decreto, permite que a formação profissional técnica de nível médio seja oferecida somente nas formas concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio.

Tal retrocesso só é recuperado em 2004, com a publicação do Decreto 5.154/2004, que estabelece, além da concomitância e subsequência, a forma integrada como oferta de formação das juventudes. Mesmo ainda sob diretrizes do ensino médio ancoradas na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências, é publicado o “Documento Base: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional” em 2007 que sustenta que se

sistemizam a concepção de formação dos cursos de ensino médio integrado, estruturando-se em conceitos como formação omnilateral e politécnica, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, perspectiva que deveria ser explicitada nos projetos pedagógicos da formação dos estudantes que cursassem o Ensino Médio Integrado.

Após amplos movimentos e diálogos, novas Diretrizes para o Ensino Médio são aprovadas em 2012, ainda sob o governo petista, incorporando elementos desta concepção e retirando a exigência da construção de currículos por competências e habilidades.

Entretanto, mesmo com os movimentos democráticos realizados para sua elaboração e tendo vigência a partir de 2012, esta diretrizes são profundamente modificadas a partir da aprovação da Lei 13.415/17, que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio, ou como entendemos neste trabalho, como contrarreforma do Ensino Médio, retomando a concepção das políticas conservadoras que utiliza a lógica economicista e que expressa nossa dependência capitalista “[...] em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto.” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37). Esta lei, instituída de forma arbitrária e é considerada antidemocrática, particularmente por decorrer de ter resultado de uma Medida Provisória MP 746/2016, após 22 dias da posse do governo ilegítimo de Michel Temer, que passa a ocupar a presidência do Brasil após o golpe jurídico midiático parlamentar que destituiu Dilma Rousseff da presidência da república (SAVIANI, 2020).

Além de alterar a concepção de formação das juventudes e impactar sobre diversos aspectos as escolas e a formação e o trabalho docente, a Lei 13.415/2017, que modifica a Lei n. 9.394/96 articula-se com as políticas de um trabalhador docente flexibilizado, cujo perfil passa a ser exigido pelo capital para formar jovens que da mesma forma se adaptem às novas necessidades de mercado. A Lei 13.415/2017 impactou sobre o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio em 2018, já contemplada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, como também na publicação de uma nova Resolução que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução 03/2018).

De acordo com as Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, Art. 1º:

A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.

A resolução estabelece no Art. 5º, que o Ensino Médio em suas modalidades é orientado pelos seguintes princípios

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - **projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;**
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - **diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias** por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

Atrelada a Lei 13.415/17, a referida resolução traz o projeto de vida como um dos princípios a serem fomentados e incentivados na formação escolar das juventudes no Ensino Médio, como forma de organização de uma vida futura direcionada a inserção profissional, sem necessariamente considerar aqui, sua realidade concreta.

Ao sistematizar o percurso da contrarreforma do Ensino Médio, SILVA, POSSAMAI, MARTINI (2020), destacam que outras alterações dialogam com a concepção de formação presente na contrarreforma do Ensino Médio, tais como na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -FUNDEB (Lei nº 11.494/2007); assim como o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio.

Como podemos observar, a partir do excerto da resolução de 2018 e das análises das autoras acima, as reformas educacionais no Ensino Médio têm reflexos que ecoam para além da escola; vimos um progressivo avanço reformista para atender aos interesses das elites que controlam o mercado.

Ainda de acordo com Silva, Possamai e Martini (2020), os desdobramentos da Reforma e da BNCC, observaram-se alterações nas políticas de formação inicial e continuada dos professores, expressas na Resolução CNE/CP 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Resolução CNE/CP N° 1/2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), ambas retomando a concepção dos anos de 1990 no que diz respeito à organização de percursos formativos comprometidos como o desenvolvimento de competências profissionais. Tais alterações têm produzido impactos sobre a formação dos professores, por meio da realização de parcerias público-privadas para a oferta de cursos de formação continuada, mas também sobre o trabalho docente e a formação dos estudantes. Tais impactos ocorrem através da influência de grupos privados que atuam na assessoria da construção dos currículos do Ensino Médio nas diferentes unidades da federação brasileira, assim como na elaboração de materiais didáticos, repercutindo sua ideologia em ambos os processos, ou seja, tanto na elaboração/formulação de políticas curriculares, como na sua implementação. Em que pese as alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP n° 2 (BNC-Formação), “[...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019), tem-se estabelecido que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, **das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica**, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e **emocional de sua formação**, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, grifo nosso)

No artigo em destaque, fica explícito a coordenação de reformas ocorridas, atreladas umas às outras, visando formar subjetividades tanto de docentes, quanto das crianças e jovens, que dialoguem com os interesses do capital. A mesma perspectiva é observada na Resolução

CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), demonstra a ênfase no desenvolvimento de competências

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020)

De acordo com Martini (2021), tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores passaram a ser inseridas na noção de competências e habilidades. Ressaltamos que, para além dos impactos na formação inicial e continuada de professores, a Lei nº 13.415/2017 amplia as possibilidades de se lecionar por área do conhecimento e não somente por disciplinas da formação inicial, implicando em uma sucessiva desqualificação do trabalho docente e das próprias licenciaturas que tendem a se tornar generalistas, caso o movimento de resistência em curso para a não implementação desta contrarreforma da formação de professores não alcance êxito; além de instituir um amplo processo de precarização do trabalho docente, por meio da sobrecarga de trabalho de um mesmo professor que passará a ministrar e planejar aula de várias disciplinas ou componentes curriculares afins de sua área de formação.

Como nos elucida Martini (2021), a Contrarreforma do Ensino Médio atribui ao Estado o papel de regulador e avaliador de políticas, enquanto estabelece uma ideia de incentivo à privatização.

As medidas adotadas se pautam na compreensão da necessidade de aproximação com instituições privadas e têm como narrativa para isso diminuir os gastos públicos, modernizar o Estado, melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos; afirmações que encontramos nos documentos do Banco Mundial, que serão analisados no próximo capítulo.

3.4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL E CHILE: APROXIMAÇÕES PELAS EVIDÊNCIAS

Ao analisarmos os processos históricos das políticas educacionais ocorridas no Brasil e Chile, é possível identificarmos aproximações entre o que vem ocorrendo no Brasil acerca das mudanças no Ensino Médio e as que já ocorreram na educação chilena, contemplando as orientações dos organismos internacionais/multilaterais. É possível perceber que apesar de um discurso travestido de democrático e justo, a contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, segue a cartilha dos processos de alteração que ocorreram na educação chilena, descentralizando a gestão, municipalizando a etapa do Ensino Fundamental, adotando resultados de avaliação externa para justificar processos de responsabilização, aumento da participação da iniciativa privada na educação pública.

Essa constatação expõe a fragilidade do processo de nossa reforma curricular brasileira, cuja complexidade teórico-metodológica encontra nas escolas uma notória precariedade material, profissional e técnica. Os investimentos prometidos para a melhoria e expansão do ensino médio no Brasil ainda estão longe de se concretizar para todos os sistemas de ensino, mas os professores já estão convocados para implementar a reforma curricular, a partir de uma Base Nacional Comum Curricular. Essa inversão no método de implantação da reforma brasileira, em relação ao Chile, permite prever a repetição de históricas frustrações na política educacional voltada para a formação das juventudes brasileiras.

4 DAS ORIENTAÇÕES A EXECUÇÃO: COMO O BANCO MUNDIAL DIRECIONA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MODIFICA O TRABALHO DOCENTE A SERVIÇO DO CAPITAL

Este capítulo tem como objetivo, a partir de três documentos selecionados para análise identificar, nas orientações do Banco Mundial para as reformas educacionais, elementos que impactam o trabalho docente a partir dos anos de 1990.

Ressaltamos que, em razão do tempo de mestrado e sugestões da banca de qualificação, optamos pela análise de documentos de apenas um organismo internacional, o Banco Mundial, e que os documentos selecionados são aqueles identificados como mais relevantes para a temática desta dissertação.

É importante mencionar ainda que a escolha pelo Banco Mundial ocorre por dois fatores, primeiro porque o BM é uma instituição de enorme poder econômico e tornou-se “o maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento, passando a ter controle sobre os países tomadores de empréstimos” (VIZZOTTO, 2018, p.110). Importa dizer, ainda, que além do controle econômico, o BM propaga através de sua influência, a ideologia dominante, nega as relações de exploração e de dominação características das relações sociais capitalistas, tenta substituir o embate de classes antagônicas por um colaboracionismo assistencialista e desqualifica discussões que se contrapõem a essas ideias (NEVES e PRONKO, 2008). Desse modo, o controle sobre os países permite o direcionamento dos projetos de interesse do BM e seus empresários, além de garantir a implementação de reformas através do estabelecimento de condicionantes mais rígidas para empréstimos e, mediante essas condicionalidades, o BM intervém diretamente na formulação da política interna e nas legislações (VIZZOTTO, 2018).

Um segundo fator para a escolha do Banco Mundial decorre do fato de que, quando da realização do mapeamento das produções acadêmicas para a realização desta dissertação, este organismo internacional/multilateral se destaca como sendo um dos mais influentes nas alterações ocorridas nos sistemas educacionais.

Definido o organismo internacional, elegemos três documentos que são mais significativos para a temática desta dissertação. São eles: Prioridades e Estratégias para a Educação (1996, texto em espanhol, tradução nossa), Professores Excelente: como melhorar a

aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (2014) e Um ajuste justo: análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil (2017).

Um primeiro elemento a ser destacado a respeito do Banco Mundial, é que enquanto organismo que atua na elaboração de propostas, programas e reformas educacionais, sua participação ativa na América Latina decorre anteriormente à da década de 1970, embora sua participação na área educacional no Brasil tenha iniciado na década de 1990, sobretudo, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (MACHADO, 2018).

A atuação de organismos internacionais/multilaterais como o Banco Mundial, conforme Santos (2006), tem uma função orgânica, que pode ser compreendida a partir do conceito de “intelectual orgânico” desenvolvido por Gramsci, uma vez que tem por finalidade criar o

(...) consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (...). (SANTOS, 2006, p. 116).

Como intelectuais orgânicos da classe hegemônica, objetivam difundir no meio acadêmico, político e de comunicação social, sua ideologia e seu projeto (SANTOS, 2006, p.2).

Um elemento importante na construção de consensos está na apropriação pelos organismos internacionais de pautas do campo crítico da educação como mecanismo para a construção de consensos. De acordo com Shiroma,

Os reformadores parecem ter aprendido magistralmente a lição de “não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma)”; Observemos que termos como participação e contextualização, associados às demandas construídas coletivamente nos anos de 1980 pelo campo crítico, foram incorporados, ressignificados e rerepresentados à sociedade nas políticas educacionais da virada do século (SHIROMA, 2003, p. 19).

A autora chama a atenção para esta “expropriação de conceitos”, dizendo que “os termos principais que usamos para designar o conflito atual são termos falsos que, em lugar

de nos ajudar a refletir sobre a situação, confundem a percepção que temos dela” (SHIROMA, 2003, p. 98).

Para refletirmos sobre essa expropriação de conceitos, utilizaremos alguns enunciados trabalhados por Santos, pois eles refletem bem essa situação:

Quando enunciam qualidade, referem-se à produtividade, eficiência, retorno financeiro, competitividade; já cidadania assume conotação de adesismo; solidariedade, ação “voluntária” em substituição às funções do Estado; comunidade significa empresariado; contexto é sinônimo de mercado; participação, intervenção ou privatização e autonomia é pretexto para a desregulamentação e negação dos direitos sociais que deveriam ser assegurados pelo poder público. (SANTOS, 2006, p. 59)

A partir desse esclarecimento acerca de como os conceitos são expropriados, ou como mencionamos anteriormente, são fagocitados, ao analisarmos os documentos, precisamos ter presente questões como: de que forma são elaboradas as políticas educacionais? Quem são as pessoas ou instituições que estão à frente desse processo? Quais os seus interesses?

Estudos anteriores, como os de Silva (2002), nos permitem inferir que, de um modo geral, as políticas para a educação pública são resultantes

em primeiro lugar, das imposições das instituições internacionais [...], em segundo lugar, resultam da capacidade de as entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem na direção almejada pelas forças sociais opositoras; e, em terceiro, das práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da escola públicas, em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes (SILVA, 2002, p. 5).

Desta forma, observa-se que há algum espaço para a construção de resistências entre os trabalhadores da educação, para lutas contra hegemônicas. Tal possibilidade exige que esses trabalhadores compreendam os contextos de elaboração e implementação das políticas educacionais e estejam comprometidos com um projeto societário coerente com os interesses da classe trabalhadora e com a emancipação humana.

Para que possamos compreender a atuação do Banco Mundial sobre a elaboração e execução de políticas educacionais no Brasil e no Chile e, especialmente, entender como estas impactam sobre o trabalho docente, é necessário conhecer o conteúdo dos documentos. De uma forma bastante resumida, podemos inferir que a leitura desses documentos nos permite observar que os direcionamentos do Banco Mundial têm por objetivo atrelar a educação e a

produção do conhecimento ao processo produtivo neoliberal. Os conceitos de modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, entre outros atrelados a expansão tecnológica globalizada apresentada pelo Banco Mundial se fortaleceram fundamentalmente sob a ótica da esfera privada, posicionando a educação na lógica empresarial e no radar da nova ordem econômica mundial.

Nosso propósito, nas próximas seções, foi discutir as orientações contidas em cada um dos documentos selecionados para análise priorizando as orientações que impactam sobre o trabalho docente.

4.1 PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS: REFORMAS DIRECIONADAS PARA O MERCADO

O Banco Mundial, em 1996, publicou o documento Prioridades e Estratégias para a Educação que traz em sua essência o discurso da preocupação com acesso, qualidade e equidade da educação, no prólogo do documento encontramos os direcionamentos que o Banco Mundial daria para o fortalecimento do discurso de educação de qualidade com menos recursos públicos,

Seu objetivo (**do documento em análise**) é auxiliar os responsáveis pela adoção de políticas nesses países (**países considerados periféricos**), especialmente aquelas que tratam do sistema de educação como um todo e os responsáveis pela alocação de recursos públicos para educação. Destina-se também aos funcionários do Banco Mundial que trabalham com países clientes para apoiar políticas e projetos educacionais. Este relatório examina **opções de políticas na área de educação**, e não projetos educacionais detalhados. O trabalho concentra-se no sistema educacional formal e o papel que os governos podem desempenhar através da aplicação de políticas financeiras e administrativas sólidas que estimulem a **expansão do setor privado** e a melhoria do funcionamento das instituições públicas. O que se faz é tratar o setor de educação formal como um todo. Ele analisa especialmente a contribuição da educação formal para o crescimento da economia sustentada e redução da pobreza. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 14, **grifos nossos**, tradução nossa)

No trecho acima já é possível identificar como o banco infere um alinhamento entre educação e crescimento econômico e o estímulo à expansão do setor privado como forma de auxílio para a melhoria da educação pública. Desconsideram-se nesses documentos o papel

das políticas econômicas como as causadoras e mantenedoras das desigualdades e aumento da pobreza em países periféricos.

Análises sobre o papel da educação para o alívio da pobreza ganham destaque nos programas e investimentos dos recursos do Banco Mundial, pois com os pressupostos da Teoria do Capital Humano (TCH) a educação passa a ser vista como a melhor forma de elevação social e diminuição da pobreza para os países periféricos.

[...] o setor da educação passou a fazer parte de uma agenda positiva preconizada pelo Banco Mundial, assumindo a tarefa de promover a inserção dos países periféricos à almejada economia globalizada. Este banco prescreve a necessidade de investimento mínimo na educação básica universal, priorizando o ensino primário, de acordo com as potencialidades de cada país envolvido (RABELO, SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 49)

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas sim o Estado e, portanto, é necessário reformá-lo e especialmente diminuir sua atuação com vistas na superação da crise. Assim, não foi à toa que Brasil e Chile passaram por reformas no Aparelho Estatal, no Brasil nos anos de 1990.

Conforme Bresser-Pereira (1998), a reforma do Estado brasileiro, mas que em nossa análise pode ser ampliado para os países latinos, uma vez que passaram por reformas semelhantes e baseadas nas orientações dos organismos internacionais/multilaterais, envolve alguns problemas, tais como:

(a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 1)

Entendemos que a delimitação do tamanho do Estado envolve essencialmente as ideias de privatização e terceirização, uma vez que permite a redução do papel do Estado e abre para a iniciativa privada, a concorrência/disputa pelos recursos públicos. A desregulação e descentralização refere-se ao grau de intervenção do Estado, especialmente no funcionamento do mercado, o Estado passa a figurar como o que organiza, legisla e garante o livre mercado; incluindo aqui a mediação dos interesses econômicos.

Segundo Peroni, para os neoliberais “o mercado é que deverá superar as falhas do Estado; assim, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (2006, p. 11).

Frigotto também destaca essa visão neoliberal quando comenta:

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital. (FRIGOTTO, 1995, p. 83-84).

O documento apresenta a importância da educação para ascensão social, enquanto culpabiliza o Estado pela ineficiência que impacta a economia, saúde e população dos países periféricos. É nessa perspectiva que as orientações são construídas, intensificando as sugestões para as ações governamentais focalizadas na população mais carente, isso porque “o rápido desenvolvimento econômico de sociedades inteiras não é possível sem um investimento suficiente na preparação e educação dos muitos pobres e das minorias” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 32, tradução nossa).

Como podemos observar nesse excerto, atribui-se a educação/formação dos pobres e minorias, o rápido avanço do desenvolvimento econômico. Assim, questiona-se? A verdadeira preocupação do Banco Mundial está na erradicação da pobreza ou no desenvolvimento econômico da sociedade para manter a lógica do sistema produtivo capitalista? Pelos estudos realizados nesta dissertação, entendemos que um sistema produtivo que não tem em seu horizonte a eliminação da divisão da sociedade em classes sociais, só pode dela se alimentar para continuar existindo e avançando.

A esse respeito, é importante mencionar que a principal meta do Banco Mundial nos anos de 1990 é orientar ações especialmente voltadas para a educação primária, ainda com problemas de universalização do acesso e permanência no Brasil e no Chile. O acesso ao ensino primário e fundamental foi considerado à época pelo Banco Mundial como um investimento que garantiria a longo prazo o aumento da economia e redução da pobreza nos países. Esta lógica, neste momento histórico, se estende para o Ensino Médio na atualidade,

etapa que vem sendo fortemente impactada por reformas educacionais sustentadas no desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelo sistema produtivo capitalista.

Lauglo (1997) destaca pontos importantes que corroboram com nossas análises do documento como por exemplo, o direcionamento da Educação profissional e treinamento serem prioridade para provedores privados e para treinamento em serviço. O financiamento privado e provedores particulares são a principal ferramenta para assegurar, “em todas as regiões”, a sustentação fiscal da educação superior. A educação básica deve ser fornecida gratuitamente, mas a educação secundária e a educação superior deveriam ser sujeitas ao pagamento de taxas. Se as taxas da educação superior são conservadas baixas, há possibilidade do estabelecimento de um imposto de educação para graduados.

Segundo as recomendações do documento, é importante também investir no professor da educação básica, sendo necessário “[...] contratar profissionais devidamente capacitados, cujos conhecimentos sejam elevados” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 91, tradução nossa).

Conforme Freitas, essas orientações propiciaram:

A ênfase excessiva do que acontece em sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pela categoria da prática, prática reflexiva, nos estudos de análise do processo do trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo (FREITAS, 2003, p. 1097).

Ao considerar os professores como responsáveis diretos pelo êxito da formação dos estudantes, desperta-se um processo de responsabilização desses trabalhadores. Daí a indução de políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de acordo com as novas exigências, a adaptabilidade dos profissionais às novas exigências, a descaracterização do trabalho docente para execução das determinações externas para a educação básica.

As propostas apresentadas no documento exerceram influências na elaboração de políticas para formação de professores no Brasil, tanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a exigir que a formação para atuação na docência na educação básica seja realizada em nível superior, licenciatura, admitindo o curso de magistério para atuação na educação infantil e anos iniciais. Contudo, há uma indução para a formação em nível superior dos/as professores/as da educação infantil e anos iniciais, proliferando-se cursos de Pedagogia em todo o Brasil, especialmente com cursos na modalidade à distância.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2021 apontam que das 1.648.328 matrículas nos cursos de licenciatura no Brasil, em 2021, 35,6% foram registradas em instituições públicas e 64,4%, em privadas, sendo 61% na modalidade a distância. De acordo com o Serviço de Informação de Educação Superior que elabora relatórios anuais com dados quantitativos para Ministério da Educação do Chile demonstram que os programas a distância representam 9,2% do total de matrículas de Graduação 2022, e que na última década aumentou sua matrícula em 1.060,7% e 216,0% nos últimos cinco anos. Não encontramos no documento, dados que trouxessem especificamente a relação entre licenciaturas e o ensino a distância no país.

Segundo Werlang (2012) nas reformas educacionais, a formação dos professores sempre foi considerada importante, pois frente a perspectivas de mudança na qualidade da educação entende-se que há relação direta com a formação desses agentes. As reformas educacionais implementadas no Brasil e nos países latino-americanos nas últimas décadas, têm dado especial destaque à formação dos profissionais da educação, debatendo propostas fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas. Conforme Freitas,

[...] a formação desses profissionais pode ser vista como elemento impulsionador e realizador das reformas ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 1999, p. 17).

O documento passa a justificar as reformas educacionais a necessidade de estarem alinhadas às demandas do mercado e a formação de trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir novos conhecimentos. A estratégia do Banco Mundial para reduzir a pobreza concentra-se “na promoção do uso produtivo da mão-de-obra, que é o principal bem dos pobres, e na prestação de serviços sociais básicos aos necessitados.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21 tradução nossa)

Os investimentos em educação são considerados essenciais para o acúmulo de capital humano, e para rendas mais altas que possam repercutir sobre a sustentação do crescimento econômico.

Vale lembrar que o mundo do trabalho e da produção expressam significativas transformações originadas a partir das relações sociais capitalistas, traduzidas pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho, redimensionando os papéis da educação e da escola. Conforme Dourado,

As agências educacionais passam a ser vislumbradas como um elo de socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo. (DOURADO, 2001, p. 49).

Evidencia-se, a partir dessa consideração, que a educação formal e a qualificação formal dos trabalhadores, inclusive dos professores, estão relacionadas com elementos como competitividade, reestruturação produtiva e empregabilidade, próprias de uma lógica capitalista e das exigências do mercado.

A educação, especialmente a educação básica adquire função de reduzir a pobreza

O investimento em educação leva à acumulação de capital humano, que é um fator-chave para o crescimento econômico sustentado e aumento da renda. Educação, e especialmente educação básica (primária e secundária ciclo), também contribui para a redução da pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduz a fertilidade e melhora a saúde e equipa as pessoas para participar plenamente na economia e na sociedade. Além disso, a educação contribui para o fortalecimento das instituições da sociedade civil, capacitação nacional e boa governança, que são elementos críticos cada vez mais reconhecidos para a implementação efetiva de políticas econômicas e sociais racionais. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21)

Diretamente o documento aponta para a necessidade de aumentar a eficiência dos gastos públicos com educação justificando pela possibilidade de os fundos existentes não serem suficientes a médio e longo prazo e indica que o financiamento privado pode ser encorajado para financiar instituições privadas ou para complementar a renda de instituições financiadas com fundos públicos. Assim,

Na sociedade capitalista o Estado é mais um bloco de poder e contribui para ajustar o capital global com o local. Por isso, valoriza os interesses privados, aproximando, também pela via da educação, a relação público-privada. Entendemos que o Estado em relação à política educacional redefine suas formas de atuação e regulação, com base nos princípios da Nova Gestão Pública. **O formato do Estado atual facilita a construção das parcerias, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal.** (VIZZOTTO, 2018, p. 123, grifo nosso)

Conforme análise de Vizzotto (2018), a configuração atual do Estado favorece as parcerias público-privadas, o que vai ao encontro das orientações do Banco Mundial e

demonstra o grau de aprofundamento que essas orientações atingem os mais diversos níveis e esferas governamentais.

A realidade das parcerias público-privadas, quando olhamos para o Chile, é intrigante, uma vez que possui relação forte entre descentralização e privatização, ao mesmo tempo em que possui mecanismos de financiamento público. No Brasil, onde encontramos intensa descentralização, mas garantias de oferta de educação pública, percebemos as tentativas da iniciativa privada em estabelecer formas “não tão” indiretas de receber parte da verba da educação através da oferta de Formação Continuada para professores, Editoras e a oferta de livros didáticos. (ARAÚJO, 2018)

Vizzotto (2018), corrobora com nossas reflexões ao assinalar que há uma participação cada vez mais ativa (e eficiente) da sociedade civil na educação, que compõe uma nova forma de governo, a saber, a governança, e, com ela, os conceitos de participação e democracia se ajustam às necessidades atuais da relação público-privada. Essa nova configuração estatal é tomada como moderna, pois segue orientações de grupos de poderio econômico como o BM e empresários, facilitando o caminho para as parcerias na educação.

Silva, Possamai e Martini (2021, p. 66), quando analisam a implementação da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, observam a tendência do fortalecimento das relações público-privadas por meio da “possibilidade de os estudantes realizarem parte da carga horária em instituição parceira, ou sob influência desta, por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada e/ou assemelhados.

Para atingir os níveis ideais de eficiência, o documento “Um ajuste justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”, quando se refere aos professores, mais especificamente, considera como bons aqueles que possuem conhecimento da matéria e repertório de técnicas de ensino e recomenda que a melhor estratégia para contratar e manter professores seja a avaliação de desempenho.

Apesar de defender a autonomia das escolas, o documento destaca alguns perigos dessa autonomia, como a criação de desigualdades nas oportunidades educacionais e falta de adesão aos padrões e currículos nacionais e sugere a redução deles através de medidas como a alocação de recursos e dependência exclusiva de financiamento por meio da administração de padrões de desempenho, planos de ação, estudo e avaliação da aprendizagem no nível nacional ou regional.

Mais recentemente, medidas de desempenho têm sido usadas para selecionar beneficiários de recursos e essas medidas têm sido associadas a incentivos para melhoria. No Chile, os resultados de um sistema nacional de avaliação de desempenho em quatro disciplinas foram combinados com outros indicadores sociais para ajudar o Ministério da Educação a alocar recursos adicionais para as escolas mais pobres. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 113)

Maués (2018) destaca que, na área da educação, a descentralização das ações é acompanhada da avaliação dos resultados e da centralização de decisões relativas ao processo pedagógico como o currículo e as formas de certificação. Mantém-se o controle sem direta responsabilidade do Estado sobre os resultados.

Na educação visualizamos esse processo de retirada do Estado através de projetos e programas repassados ao público não-estatal, onde o governo repassa recursos para que a sociedade execute (WERLANG, 2012). Com isso, apesar de ainda manter funções de regulação e coordenação, o Estado, passando o controle político-ideológico para as organizações públicas não-estatais, apenas financiando, transfere a coordenação e a regulação de todo esse processo para o mercado.

Silva (2002) ao analisar as políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial no período entre 1985 e 1996 afirma que as mediações políticas efetivadas entre Estado brasileiro e o Banco Mundial foram concebidas de forma a restaurar mecanismos de acumulação do capital e de favorecer princípios de mercado em detrimento das instituições nacionais, especialmente daquelas de amparo social e de proteção aos trabalhadores.

Percebemos que a proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos traz como ideia principal a privatização, ou seja, a transferência para agentes privados a propriedade e a gestão de órgãos e instituições públicas. O grau de inserção do Banco Mundial nas políticas nacionais é perceptível nas mudanças ocorridas em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, tanto no que se refere à formação dos estudantes como na de professores.

Assim, confirma-se que é através do consentimento estatal e respaldo legal que as intervenções se efetivam, neutralizando opositores a partir da legislação e ganhando legitimidade para os interesses dos grupos hegemônicos ressignificando a educação pública e estabelecendo seu significado e função, de acordo com os interesses do mercado além de manter o controle da educação pública e “evitar estrangulamentos nos níveis posteriores.” (SILVA, 2002, p. 5)

No documento, o banco afirma seu compromisso em continuar apoiando a Educação através de conselhos para o desenvolvimento de políticas educacionais adequadas às circunstâncias dos países, apoiando mudanças no financiamento e gestão da educação, atrelando financiamento a atender determinações do Banco Mundial subjugando governos a modificarem sistemas educacionais e o trabalho docente para atender as orientações do banco (BANCO MUNDIAL, 1996).

Os programas do Banco incentivarão os governos a dar maior prioridade à educação e reforma educacional, particularmente como reforma econômica se estabelece como um processo permanente nos projetos levará mais em conta os resultados e sua relação com as entradas, usando explicitamente análises de custo-benefício, métodos participativos, avaliações de aprendizagem e melhor monitoramento e avaliação. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 19)

Conforme Silva (2002), a política de crédito do Banco Mundial se expressa em empréstimos com compromissos financeiros altos e ajustes políticos, quanto aos créditos concedidos à educação, para obtê-los é necessário o desenvolvimento de projetos educacionais aprovados pela instituição.

As condicionantes do Banco Mundial para o financiamento, deixam claro a dependência financeira dos países periféricos e a forma de interferência do banco nas questões educacionais. A macropolítica exercida pelos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, para a configuração de modelos de desenvolvimento econômicos, estendeu-se para políticas sociais e educacionais associando ajuste econômico a ajuste social.

A educação passa a ser conduzida pelo viés empresarial e a formação é formatada nos moldes da empregabilidade, conduzindo ao desenvolvimento de conhecimentos mínimos para a inserção no mercado de trabalho (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009. p. 130).

Como vimos no capítulo anterior, as recentes alterações na organização curricular do Ensino Médio no Brasil, podem ser tomadas como forma de ilustração da formatação dos currículos escolares para atender às demandas do mercado, com a redução significativa da carga horária para a formação básica, de 2400 horas para até 1800 horas e o estabelecimento de itinerários formativos que deverão abranger 1200 horas, entre eles o da formação técnico profissional. É importante destacar aqui, que a forma como o itinerário da formação técnico profissional pode ser ofertado descaracteriza inclusive o caráter que a educação profissional

técnica de nível médio tinha até então. Ao invés de formar técnicos de nível médio, agora é permitido formar jovens com qualificação profissional no ensino médio, ou seja, incorporando na carga horária do ensino médio cursos de curta duração, que podem ser realizados inclusive por meio de parcerias público privadas e ainda incorporação de carga horária de saberes adquiridos fora da escola, ou seja, no mercado de trabalho, inclusive de programas como o Menor Aprendiz.

Silva, Possamai e Martini (2020) destacam que a Lei 13.415/2017 coloca como possíveis alternativas para o cumprimento das exigências curriculares a possibilidade de serem reconhecidas na carga horária dos estudantes atividades como

demonstração prática; experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (SILVA, POSSAMAI e MARTINI, 2020, p. 5).

Estas alterações no currículo da formação das juventudes do ensino médio respaldam o afirmado por Petrella (2006), quanto a função da educação para os organismos internacionais, que consiste principalmente na obrigação de promover a empregabilidade, agora e por toda a vida (graças a formação continuada), para manter os recursos humanos do país utilizáveis e rentáveis (PETRELLA, 2006, p. 32). Para eles, educação e trabalho deixam de ser uma questão social para serem tratados como bens de mercado. Além disso, as orientações do Banco Mundial, corroboram com a formação de novas subjetividades juvenis, como bem explora Dardot e Laval na obra “A nova Razão do Mundo” (2013).

Como vimos, na construção da ordem capitalista a subordinação dos governos nacionais é essencial para consolidar especialmente os programas de privatização que abrem caminho para a competitividade e desenvolvimento do setor privado.

Segundo Silva (2002) o Banco Mundial considera que todo investimento na educação é rentável, porém considera que com recursos escassos aponta que o sistema educacional associado a mercantilização é a forma mais eficiente de proporcionar qualidade sem onerar os cofres públicos e atinja os resultados esperados (pelo organismo internacional) para a educação.

Nesse sentido, a passagem da educação para a esfera do mercado, faz com que o principal objetivo da escola seja a formação dos recursos humanos para servir as empresas e, conseqüentemente, não nos surpreende quando a lógica mercantil e financeira se sente com direitos de impor a definição das suas finalidades às políticas públicas nessa área.

Nessa esteira, Gentili (1996) destaca que as instituições escolares passam a ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas e os alunos são formados para o trabalho, no entendimento que a escola proporcionará apenas o conhecimento básico e necessário para que esse possa competir no mercado de trabalho.

Seguindo essa lógica,

[...] a preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido ganha centralidade, na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado. Nesse contexto, o trabalho do professor é destacado e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que veem nesse sujeito um elemento chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade (MAUÉS, 2008, p.12)

No que se refere aos professores propriamente o documento sugere que o recrutamento de professores primários e secundários poderia ser mais semelhante ao dos professores do ensino superior, que se baseia quase inteiramente no conhecimento dos assuntos relevantes, como é o caso na França e Japão, onde o recrutamento é altamente seletivo, conforme podemos observar no seguinte excerto:

A estratégia mais eficaz para assegurar que os professores tenham conhecimento adequado consiste em contratar pessoal devidamente capacitado cujos conhecimentos tenham sido avaliados. A avaliação dos resultados de aprendizagem do ensino superior, incluída a formação pedagógica, é tão importante como em níveis primários e secundários. A contratação dos professores primários e secundários poderia ser mais similar à dos professores da educação superior, que se baseia quase totalmente no conhecimento das atribuições pertinentes, como ocorre na França e Japão, onde a contratação é extremamente seletiva. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 91)

A formação continuada em serviço é outra estratégia para melhorar o conhecimento dos professores sobre o assunto e práticas pedagógicas relacionadas

A formação em serviço permanente e bem estruturada é outra estratégia para melhorar o conhecimento dos docentes sobre a atribuição e práticas

pedagógicas conexas. Entre os elementos reconhecidamente eficazes de formação em serviço estão as novas teorias e técnicas, demonstrações de sua aplicação, a prática, a troca de informações e a formação continuada. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 91)

Silva, Possamai e Martini (2020) em estudos realizados sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, relatam que em uma das webconferências realizadas pela Secretaria de Educação do Estado, que envolvia professores e gestores das escolas-piloto, foram mencionadas ações consideradas necessárias para viabilizar a implementação do Novo Ensino Médio, a saber:

[...] a elaboração de plano de implementação do NEM; a reelaboração de propostas curriculares; **a realização de formação continuada**, envolvendo a legislação e temas referentes à reforma; a definição da carga horária para, no mínimo, 1000 horas anuais; e **atividades de socialização e multiplicação de “boas práticas”** (SILVA, POSSAMAI e MARTINI, 2020, p. 62, grifo nosso)

O excerto acima corrobora com as orientações encontradas no documento, o estímulo à formação continuada e a troca de informações através da socialização de atividades realizadas, no caso pelas escolas-piloto, demonstra uma forma de propagar experiências singulares como exemplos que supostamente podem ser replicados facilmente pelos professores. Uma forma de convencimento dos professores para facilitar a adesão à reforma.

Maués (2016) destaca que as políticas educacionais incidiram fortemente sobre a formação dos professores; a preocupação com o “preparo” profissional passou a ser uma constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, pois é a forma mais eficiente de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel da escola.

Em acordo com seus interesses de ajuste econômico e seu discurso de que a educação é promotora da ascensão social e redução da pobreza, o Banco Mundial passou a propor também, políticas de formação, principalmente sendo essas formações continuadas, que visassem à capacitação e qualificação de professores. O documento Prioridades e Estratégias para a Educação, tendo o intuito de orientar os países em como inserir e alocar investimentos para educação, enfatiza a formação do professor reafirmando a importância de investimentos nesse profissional para que se tenha uma educação básica de qualidade, sob a ideologia do Banco Mundial.

O Banco Mundial estabelece opções de políticas educacionais que considera capazes de melhorar a eficiência das escolas, mas omite, deliberadamente, as particularidades intrínsecas à educação, fatores internos e externos que determinam o processo de aprendizagem, as condições materiais reais de cada realidade escolar, mascara desigualdades, ignora conflitos e forças político-econômicas.

Essa omissão carrega a necessidade de intensificar a ideia de que é através do esforço, do foco nos resultados (expressos pelas avaliações internacionais) e o incentivo a competitividade entre as escolas; a eficiência e qualidade esperadas serão alcançadas.

Não há no documento um comprometimento com a memória histórica e cultural da população, com as dimensões geográficas e as singularidades dos países latinos, não se menciona os problemas sociais como ponto importante para elaboração de políticas que invariavelmente vão interferir na aprendizagem e melhoria dos índices (que estão longe de medirem qualidade da educação). A régua utilizada para tratar educação, é a régua financeira, mas está por si só não permite atingir a todos e todas no que necessitam, a ideia de igualdade de serviços ofertados não garante acesso e permanência na escola, tampouco garante aprendizagem.

4.2 UM AJUSTE NÃO TÃO JUSTO: MERITOCRACIA E RACIONAMENTO DE INVESTIMENTO DE RECURSOS PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO

No documento *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, de 2017, o Banco Mundial se propõe a fazer uma síntese das contas públicas do Brasil através de uma análise aprofundada dos gastos do governo e identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável. Segundo o Banco Mundial (2017) há disparidades nos programas governamentais no que tange os benefícios entre os mais ricos e mais pobres, além de não atingir de forma eficaz os objetivos dos programas. O principal achado de nossa análise é que alguns programas governamentais beneficiam os ricos mais do que os pobres, além de não atingir de forma eficaz seus objetivos.

Com base na eficiência, o documento afirma que é possível “economizar parte do orçamento sem prejudicar o acesso e a qualidade dos serviços públicos, beneficiando os estratos mais pobres da população.” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1)

Em nossa análise, os documentos produzidos pelo Banco Mundial tendem a omitir questões legais de cada país como os impactos sociais e educacionais de algumas medidas

apontadas sem considerar a responsabilidade pública e constitucional de provimento dos serviços públicos.

O conteúdo deste documento nos permite observar que há elementos importantes para a discussão acerca da relação entre as orientações para a educação emitidas pelo Banco Mundial e trabalho docente, particularmente no que diz respeito aos ataques aos serviços públicos. Apesar do trabalho docente não se restringir à educação pública, a massa maior de trabalhadores da educação se concentra neste setor e, portanto, não é possível discutir trabalho docente sem compreender a forma progressiva como são feitas as reformas e são desarticuladas as forças políticas docentes. Além disso, as orientações do Banco Mundial para a educação são direcionadas para melhorar a qualidade da educação e o “alívio da pobreza”, ou seja, para a educação dos filhos da classe trabalhadora mais empobrecida, que frequentam a escola pública.

Conforme o exposto no documento *Um ajuste justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil (2017)*, os gastos públicos precisam estar em consonância com padrões internacionais e direciona suas críticas ao serviço (e servidor) público, justificando reformas pela necessidade de controle fiscal para aumentar a eficiência e justiça, para tanto considera necessária a redução de concursos públicos, cortes de promoções, reformas nos planos de carreira, reformas que não atingem as classes mais abastadas.

Para o Banco Mundial, a massa salarial agregada do setor público em todos os níveis de governo é muito alta para padrões internacionais, uma vez que o direcionamento da utilização de recursos para pagamento dos salários dos servidores públicos deve equiparar-se ao setor privado. O banco justifica que os altos salários de alguns servidores limitam seus espaços para aumentos salariais em escalas diferenciadas entre os servidores e que seus planos de carreira deveriam conter baixos salários iniciais, combinados com mais oportunidades de progressão salarial e pagamentos de bônus. Segundo o Banco Mundial, seria necessário alinhar a remuneração dos servidores públicos ao “[...] salários iniciais aos pagos pelo setor privado e introduzir um sistema mais meritocrático de aumentos salariais reduziriam os custos e aumentariam a produtividade no setor público.” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 39).

Apesar de fazer a crítica e indicar soluções, não encontramos no documento as orientações sobre parâmetros para medir a eficiência e o rendimento dos servidores, tampouco as diretrizes para a avaliação e quem faria a fiscalização. No entanto, já temos experiências

em curso no Brasil e no Chile que combinam o desempenho dos estudantes em exames de larga escala com a progressão funcional dos professores.

Britto (2011) revela que a partir de 2000 há, no Chile, o surgimento de diversos programas de avaliação de professores e mecanismos de incentivo individual, o que inclui a tentativa de atrair os melhores alunos do ensino médio para a carreira docente. Os programas identificados no artigo se constituem de avaliações de qualidade profissional tanto aplicando provas aos estudantes com objetivo de mensurar quantitativamente seus conhecimentos adquiridos para então atribuir valor e premiar professores e escolas com melhores resultados, o que acaba por privilegiar escolas que apresentam público de melhor poder aquisitivo, mantendo as disparidades entre o estritamente público e o que é subsidiado e/ou privado.

Há também a avaliação obrigatória de desempenho docente que premia via aumento salarial os professores que obtêm resultado adequado e destacado (termos utilizados para classificação). Não dá informações sobre aqueles que obtêm resultados insatisfatórios nem sob quais condições trabalham estes educadores. Não há um perfil sendo traçado para identificar possíveis fatores que influenciam nesta avaliação e não somente o esforço e dedicação docente. Estes docentes recebem incentivos financeiros e que os permitem vincular-se ao programa RED DE MAESTROS E MAESTRAS que faz a captação destes profissionais com vistas a se tornarem formadores de outros docentes a partir de sua excelência.

Silva (2002) ao discutir as intervenções do Banco Mundial nas políticas educacionais, destaca que os ajustes tidos como necessários são calcados na ênfase no ensino fundamental, currículo direcionado ao mercado e consumo de produtos importados, redução de receitas, flexibilização na contratação de professores e redistribuição salarial das categorias docentes e privatização gradual do ensino médio e superior, terceirização de serviços escolares e a transposição do modelo fabril para as escolas.

O Banco Mundial, considerando a necessidade de expandir continuamente a prestação de serviços públicos, infere que é fundamental reduzir o prêmio salarial dos servidores públicos estaduais e com isso justifica o ajuste previdenciário e a terceirização dos serviços de educação e saúde, pois o setor privado tende a pagar salários mais baixos e operar de maneira mais eficiente onde “ganhos de eficiência significativos podem ser realizados nas áreas de saúde e educação, e, portanto, reduções no número de funcionários e nas remunerações não necessariamente afetariam a qualidade dos serviços prestados.” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 51).

Destacamos aqui a PEC nº 241/55 que se transformou em Emenda Constitucional - EC nº 95/2016 que, com a finalidade de conter a evolução da relação dívida/PIB e reduzir a instabilidade gerada na economia brasileira pela deterioração das contas públicas instituiu o Novo Regime Fiscal. A Emenda Constitucional n. 95/2016, conhecida popularmente como Emenda do Teto dos Gastos, fixou um limite máximo para as despesas primárias do Governo Federal por um período de 20 exercícios financeiros. Tal medida atinge diretamente as instituições federais e impacta, por exemplo, o financiamento de pesquisas, a contratação de profissionais, a realização de concursos públicos, reduz o quadro de funcionários e de bolsas de iniciação científica, gerando inúmeras perdas para a educação; tal medida favorece igualmente as parcerias público-privadas como forma de obtenção de recursos e redução de gastos. (OLIVEIRA, 2019)

Podemos identificar no trecho acima, a intenção de tornar a educação e sua atividade fim, que contempla o trabalho do professor, em um serviço passível de ser prestado por empresas e não diretamente pelo governo, eximindo-o de responsabilidade e promovendo a inserção do setor privado nas escolas abocanhando parte do financiamento público na oferta de aulas. O professor perde seu espaço na escola para estar vinculado a empresas ou ser a própria prestadora de serviço.

Além desses elementos, mencionamos que as contradições identificadas entre aumentar a eficiência e reduzir funcionários mantendo a qualidade na busca de redução de impactos financeiros enquanto o próprio documento afirma que são os altos cargos federais que oneram os cofres públicos, mas considera que os cortes devem ocorrer no funcionalismo mais básico que é justamente o que atende a população trabalhadora e pobre.

Fica claro que os ataques ao serviço público se direcionam, em última instância, à precarização dos serviços ofertados à população mais pobre e com vistas ao favorecimento das parcerias público-privadas, direcionando à privatização de serviços básicos e garantidos constitucionalmente à população.

Como já mencionamos, o documento sugere salários iniciais menores aliados a uma maior progressão salarial vinculada à experiência e ao desempenho poderiam gerar economias e oferecer incentivos enquanto critica os altos salários oferecidos, busca atrair candidatos qualificados, sem compensar funcionários com bom desempenho. Infere a necessidade de combinar salários menores com maior flexibilidade para bonificar a partir do desempenho, experiências e competências.

Reformas que reduzam a lacuna de salários e benefícios entre os setores público e privado poderiam não somente reduzir a desigualdade, mas também aumentar a produtividade no Brasil. A grande lacuna salarial, especialmente nos salários iniciais, aliada à estabilidade funcional e aos benefícios mais generosos, atrai profissionais qualificados. Muitos profissionais com formação universitária preferem empregos públicos mesmo se não utilizarem suas qualificações da melhor maneira possível. Não é raro que profissionais formados invistam tempo e recursos significativos na preparação para concursos públicos, em vez de buscarem empregos produtivos no setor privado. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 53)

Para tanto, o Banco Mundial sugere que é necessário fazer a revisão dos salários, configurar um sistema de avaliação de desempenho e criação de novos níveis de carreira do setor público, o que implica, em nossa análise, reformar todo sistema de seleção, carreira e previdência.

O Banco Mundial (2017) afirma que, como resultado das medidas citadas,

[...] a redução do prêmio salarial do setor público aumenta a produção, pois o governo gasta menos com folhas de pagamento, os empregos públicos tornam-se menos atraentes e menos pessoas se candidatam a eles. Como resultado, a economia gasta menos com custos de transação associados à demanda excessiva por empregos no setor público. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 53).

Observa-se nesta afirmação que o Banco Mundial não faz nenhuma consideração sobre as consequências desse tipo de ajuste na contratação de professores, dos impactos que a falta de interesse em prosseguir na carreira docente pelos professores habilitados e ainda a atuação de professores sem habilitação/formação inicial atuando na docência. Em última análise, tornar o serviço público menos atrativo para bons profissionais, forçando-os a buscarem valorização na iniciativa privada e tornando os serviços públicos tão ineficazes que se torna óbvia a necessidade de recorrer às parcerias público-privadas para manter as ofertas de serviços públicos.

O documento em questão ainda ataca, explicitamente, o conceito de direito adquirido quando se refere a necessidade de ajustes na previdência, indicando que “os servidores devem contribuir para a reforma por motivos de equidade e sustentabilidade. O conceito de direitos adquiridos precisa ser revisto.” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 69). A esse respeito, observamos em nosso país, diversas alterações no regime de previdência e na forma de contratação dos professores.

Como vimos, as intencionalidades contidas neste documento são um ataque explícito ao serviço público e um direcionamento das políticas públicas para as parcerias público-privadas, terceirização e redução da oferta de serviços públicos pelo governo. Sob a justificativa da eficiência, o documento sugere diversas formas de precarização, exploração e retirada de direitos de trabalhadores, conduzindo-os para a iniciativa privada que, segundo o Banco Mundial, é quem detém as condições de oferecer serviços com qualidade e eficiência econômica.

É preciso mencionar que nas políticas do Banco Mundial, as orientações para a educação básica pública na década de 1990, contemplam essencialmente a redução da oferta de ensino médio e superior de forma gratuita, estímulo ao setor privado, ênfase no autofinanciamento e nas formas alternativas para captar recursos, descentralização retirada gradual da oferta dos serviços públicos como educação e saúde (SILVA, 2002).

Como vimos, as políticas reformistas emanadas do Banco Mundial, especialmente para os professores, determinam uma formação reduzida a treinamento à distância ou em serviço e o ensino a uma instrumentalização de pessoas para adaptarem-se às mudanças de forma rápida e satisfatória.

Quando direcionamos nosso olhar, especificamente para a educação, encontramos, ainda no resumo técnico do documento, um ataque à vinculação constitucional de recursos para a educação e à gestão desses recursos. Para o Banco Mundial os gastos com educação podem ser reduzidos sem que haja prejuízo à qualidade.

[...] o desempenho atual dos serviços de educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio. Isso corresponde a uma economia de aproximadamente 1% do PIB. As baixas razões aluno/professor representam a principal causa de ineficiência (39% da ineficiência total). O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor. Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13).

É possível identificar no trecho acima uma das primeiras formas de precarização do trabalho docente, a superlotação de salas de aula, reduzindo a admissão de novos professores,

uma vez que as salas com maior número de alunos reduziriam a necessidade de mais professores. Essa ação também conteria o investimento na construção de novas salas de aula e mobiliários, contendo ainda mais os recursos. A caracterização do professor como um profissional relapso no uso do termo absenteísmo, que nada mais é do que inferir que professores faltam muito, desqualifica o trabalhador, colocando-o na posição de descompromissado. Ainda nessa esteira, indicam a necessidade de medidas como manter o professor mais tempo nas atividades de ensino, abrindo a possibilidade de implementar a meritocracia como forma de combate aos comportamentos considerados ineficientes do ponto de vista econômico para os sistemas educacionais.

Como vimos, para o Banco Mundial, a gestão dos recursos da educação no Brasil é ineficiente e um indicativo disso seria o excessivo número de professores e conseqüentemente a baixa proporção aluno/professor. O texto do Banco, no entanto, não indica referenciais para dizer o que seria uma boa razão aluno/professor. Ainda, além de criticar o baixo número de alunos por professor no Brasil, o Banco critica também a estrutura das carreiras existentes.

No capítulo dedicado à educação “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”⁶, o Banco Mundial se dedica a colocar em xeque os gastos públicos com educação e os resultados obtidos e afirmar a ineficiência na gestão dos recursos; em uma de suas análises, a obrigatoriedade constitucional de se gastar vinte e cinco por cento das receitas tributárias em educação deveria ser revisada.

O Banco Mundial (2017) identifica problemas que levam à ineficiência, a partir de sua visão, na educação pública brasileira como a baixa razão aluno-professor, baixa qualidade dos professores do setor público e altos índices de reprovação. Em busca de atrelar qualidade e eficiência financeira, o banco sugere que os gastos públicos com o ensino superior são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Enquanto os gastos com ensino fundamental e médio são progressivos, os gastos com o ensino superior são regressivos e isso indicaria a “necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES.” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 125). Coincidência ou não, em 2022, houve no Brasil a tentativa de aprovação de uma Emenda Constitucional para viabilizar a cobrança de mensalidades no ensino superior. A

⁶ Os termos eficiência e eficácia surgem com a Reforma do Aparelho do Estado, estão presentes na Constituição Federal e carregam o discurso de fazer mais, com menos custo. Discurso que segue balizando reformas nas diversas áreas do Estado, incluindo a Educação.

Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 206/19 determina que as universidades públicas deverão cobrar mensalidades dos alunos. Após grande manifestação contrária, a proposta ficou parada na câmara e segue aguardando parecer do relator.

Outro problema apontado diretamente pelo Banco Mundial é a baixa qualidade dos professores como o principal fator que restringe a qualidade da educação.

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, **permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando.** (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127 grifo nosso)

O trecho grifado carrega toda ideologia neoliberal que os documentos do Banco Mundial inserem para direcionar as políticas públicas, a contratação e não a investidura em serviço público via concurso, a redução de professores e aumento de alunos por sala sob a justificativa da eficiência e otimização de recursos.

A forma como o professor é culpabilizado pelos fracassos escolares computados através de sistemas de avaliação de desempenho, sejam eles nacionais ou internacionais, sem considerar as diferentes realidades e necessidades regionais e locais, carrega uma desonestidade intelectual na abordagem e direcionamentos do documento no que tange o trabalho docente e às escolas, uma vez que as condições materiais concretas de cada escola são desconsideradas e as avaliações são feitas com base em um ideário de que todos partem das mesmas condições sociais, econômicas e materiais.

O trecho ainda sugere que um dos problemas está nos professores na ativa que estão prestes a se aposentar e que, com sua saída do sistema, a tendência é que a qualidade da educação aumente. Compreendemos não somente como um ataque aos professores como a formação, inferindo que estes que ali estão, formados há mais tempo, não oferecem um serviço de qualidade conforme as necessidades atuais do mercado.

No mesmo documento o Banco Mundial direciona seu ataque novamente aos salários, neste caso ao dos professores, especialmente aos universitários e se refere a previdência da categoria como “relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE”, por exemplo, “enquanto professores do ensino básico recebem salários equivalente em linha com países de renda similar, os salários dos professores universitários parecem estar acima de vários países com renda per capita maior” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127).

É prática do Banco Mundial a insistência no discurso dos altos salários oferecidos no setor público e a necessidade de redução e inclusive alteração constitucional de direitos adquiridos para possibilitar reformas que atinjam de forma retroativa o funcionalismo, sob a justificativa de eficiência e aumentar a atratividade do setor privado, diminuindo assim o número de profissionais no setor público.

No que se refere ao salário dos professores, a discussão, especialmente no direito ao piso salarial, demonstra a intencionalidade de fortalecer o campo de disputa educacional, enfraquecendo e inclusive destituindo professores do direito a uma base salarial, permitindo assim a ampla competição por profissionais em busca de salários melhores mesmo que estejam muito abaixo do que o piso garantiria. As estruturas de mercado entendem que ao interferir e ameaçar o salário tornando-o moeda de barganha, o controle dos profissionais é possível, e, portanto, permite toda e quaisquer reformas propostas uma vez que os trabalhadores não possuem estabilidade.

Outras medidas apontadas no documento incluem a necessidade de fazer com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo. Conforme a análise do Banco Mundial, os professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas que corresponderia a somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%, mas não cita as fontes das informações, tampouco a forma como esses dados foram coletados. Um ataque claro ao direito conquistado pela categoria ao terço de hora-atividade que vem exaustivamente sendo reformulado e reinterpretado pelos sistemas educacionais brasileiros com vistas a reduzi-lo ao máximo para que o professor esteja mais tempo em sala de aula.

Para o banco, a desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivos a manter frequência adequada, por exemplo. As soluções estariam em indicações de documentos internacionais, igualmente não citados no documento, como

[...] introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130).

O trecho acima deixa clara a intenção de inserir a forma meritocrática para avaliação e progressão de professores sem explicar como isso será feito, quem fará a avaliação e quais serão os critérios a serem considerados, uma vez que as realidades escolares são diversas. Ameaça a aposentadoria, a estabilidade e descaracteriza o trabalho coletivo escolar, tornando-o um espaço de disputa entre professores criando um ambiente hostil e sem reconhecimento enquanto categoria, favorecendo assim a ideologia neoliberal e a perda de direitos com o enfraquecimento das lutas por direitos, uma vez que os professores se tornam competidores entre si e não uma unidade.

As ideias inovadoras e boas práticas apontadas pelo documento, ressaltam o estado do Ceará como exemplo, onde a distribuição da receita tributária estadual (o ICMS) é baseada no índice de qualidade da educação de cada município.

O Ceará também realizou intervenções na aprendizagem dos alunos, tais como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e introduziu o fornecimento aos professores de materiais de ensino e alfabetização pré-elaborados. No Amazonas, os professores são avaliados pouco tempo após a sua contratação, e somente os melhores são mantidos. Um curso online obrigatório de duas horas e uma avaliação final são requisitos para todos os professores durante seu estágio probatório. Os estados do Rio de Janeiro e Pernambuco introduziram um bônus para os professores e funcionários com base no desempenho das escolas. O Rio de Janeiro também eliminou a nomeação política de coordenadores regionais e diretores de escolas, além de introduzir uma avaliação de desempenho anual para diretores escolares e regionais, e reuniões regulares para disseminar os resultados e dar destaque às escolas com desempenho melhor. Todas essas experiências se mostraram custo-efetivas, não somente melhorando o desempenho dos alunos, mas também aumentando a eficiência do gasto público em educação. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 131).

É preciso aqui, problematizar as considerações sobre avanços na eficiência e o que realmente os dados significam para a educação e para o trabalho docente. No que se refere ao fornecimento de materiais de ensino pré-elaborados, muito se fala na produção e fornecimento de material didático e a discussão sobre a qualidade desses materiais e o controle exercidos pelas editoras sobre o que é ensinado nas escolas. Observamos que à primeira vista, a

intenção de promover uma facilitação do trabalho docente via recursos prontos para aplicação traz em seu bojo a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, o controle da ação docente em sala de aula, a garantia de que o que está sendo ensinado esteja conformado aos interesses contidos no material produzido e a pretensão de atingir a homogeneidade dos conteúdos e direcionamento para realização de avaliações em larga escala, objetivando alcançar os índices considerados ideais.

No que se refere à avaliação de professores logo após a contratação, há uma contradição identificada no mesmo parágrafo, uma vez que essa avaliação após um curso *online*, é determinante para manter o professor no cargo durante estágio probatório. O estágio probatório é garantia de servidores investidos via concurso público e não contratados temporariamente. O documento não cita quem fornece o curso e como essa avaliação é feita, tampouco seus critérios. Fica nítida a forma de promoção de disputa entre professores, precarização de seu trabalho e um sistema de avaliação que não deixa transparente os critérios considerados para manter ou demitir profissionais, o que abre um arcabouço de possibilidades que incluem favorecimentos políticos, vantagens financeiras, apadrinhamentos, entre outras formas de combinações para beneficiar uns em detrimento de outros profissionais.

A bonificação através do rendimento escolar não deixa claro como são feitas as medições de rendimento, seria através dos índices de aprovação ou avaliação externa? Em qualquer uma das possibilidades, pouco se teria refletida a realidade, a aprovação atrelada a bonificação não traria resultados confiáveis uma vez que a gestão (que também estaria sob avaliação superior) pressionaria a equipe pelas aprovações e a avaliação externa não reflete a realidade de aprendizagem, pois uma vez padronizada, desconsidera a realidade concreta das comunidades escolares e suas singularidades.

Em síntese o documento justifica ajustes, não tão justos no serviço público, com o discurso da eficiência. Contudo, é possível identificar claramente, no que se refere ao trabalho docente e à educação pública, inúmeras formas de fragmentação, perda de direitos, precarização e estímulo às parcerias público-privadas, privatização e terceirização, beneficiando a iniciativa privada e os interesses do mercado.

Entre as orientações contidas no documento que atacam o trabalho docente diretamente observamos: o aumento da razão aluno-professor sem considerar que salas de aula superlotadas diminuem a qualidade das aulas, o atendimento individualizado e reduzem as possibilidades de organização de atividades diferenciadas com estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem nas suas diversas formas; a não reposição dos professores que se

aposentarem, via concurso público, precarizando as relações de trabalho e estimulando a disparidade entre professores que, exercendo a mesma função, porém, sem o mesmo regime contratual, perdem, assim, a identificação enquanto categoria, reduzindo o vínculo entre a escola e a comunidade escolar; a submissão às exigências sobre avaliação e rendimento, atreladas à manutenção do contrato de trabalho; a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência - frisado no documento que essa nomeação não seria por indicação política, mimetiza uma escolha justa porém carrega a pressão exercida por gestores em busca de resultados, o que manteria no poder por tempo indeterminado aqueles gestores alinhados aos interesses do governo (que responde ao mercado); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas gerando competição entre escolas, conflitos internos entre professores, descaracterização do trabalho docente como coletivo, gerando resultados falsos sobre aprovação e rendimento; a contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação sem especificar quais serviços seriam ofertados, substituindo professores contratados pelo estado, reduzindo custos com folha e direcionando verbas públicas para a iniciativa privada, sem impor critérios de qualidade nos serviços oferecidos; e ainda a penalização por mau desempenho direciona as contratações, demissão, promoções e salários dos professores e não mais a estabilidade ou antiguidade e infere aqui a necessidade de reformas nas leis trabalhistas para possibilitar essa forma de gestão.

Feitas essas considerações acerca do documento *Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil (2017)*, avançamos para a análise do último documento selecionado para as discussões sobre as orientações do Banco Mundial e seus impactos sobre o trabalho docente.

4.3 PROFESSORES EXCELENTES: AS ORIENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO NEOSUJEITO

O relatório do Banco Mundial *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, publicado em 2014*, teve por objetivo divulgar dados sobre o desempenho dos professores da América Latina e do Caribe a fim de identificar questões consideradas chave, compartilhar reformas nas políticas de docência que estão sendo implementadas na região e analisar os espaços para a promoção de políticas reformistas na

América Latina. Os dados apresentados expõem um quadro direcionado para a formação do professor, não encontramos no primeiro momento uma análise conjuntural que leve em conta o ambiente econômico, social e cultural de cada país.

O relatório contempla os professores da educação básica e os sistemas de educação pública e chama a atenção para a importância de quantificar o impacto econômico da qualidade do professor, enfatizando as transformações na forma de ver a educação e a mudança considerada necessária do papel do professor nesse processo.

Em consonância com Fonseca (1995) questionamos quais são os interesses do Banco Mundial na realização das pesquisas e quase sempre demonstram os baixos resultados dos países periféricos uma vez que contradizem todas as bases que fundamentam seus processos de financiamento? Há um grande esforço, neste relatório, em provar a ineficiência da educação, responsabilizando os professores nesses países, porém, já com um esquema totalmente estruturado das possíveis soluções.

Vale mencionar que as terminologias “recrutamento”, “qualidade dos professores”, “aumento da eficácia”, “incentivos”, “motivação”, “máximo esforço”, “aceleração do progresso” nos países periféricos, são inserções do neoliberalismo e são utilizadas deliberadamente nos documentos do Banco Mundial. Essa constatação nos reporta à Mézaros (2008, p. 16) que afirma que nada explica melhor o universo do neoliberalismo “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação”, espaços educacionais transformados em shopping centers, funcionais à lógica do consumo e do lucro”.

Quando os processos educacionais são inseridos no mercado com a perspectiva de serviço e não como direito, a flexibilização e adaptação dos atores sociais são necessárias para atender as demandas mercadológicas e isso inclui, essencialmente, o professor, por ser responsável pela formação dos estudantes, ou seja, por dar forma ao produto da escola: o aluno ou a formação do aluno. A perspectiva de formação em curso para entregar o produto requerido, reforça a reprodução da lógica mercantil na escola, ou seja, são requeridos “novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2016, p. 230).

O Banco Mundial (2014) enfatiza o que considera “seis mensagens” (termo utilizado no documento) principais que o relatório traz, a saber

1.A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região e, por conseguinte, sobre a contribuição da despesa nacional com educação para a redução da pobreza e prosperidade compartilhada.

2.A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) não conseguem manter os estudantes interessados.

3.Nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) pode ser considerado de alta qualidade quando comparado globalmente, mas vários países fizeram progresso na última década no sentido de elevar a qualidade dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos, sobretudo o Chile.

4.Há três passos fundamentais para um corpo docente de alta qualidade — recrutamento, capacitação, e motivação de melhores professores — e a substancial experiência substancial em reformas dentro e fora da América Latina e do Caribe em todas as três áreas pode orientar a formulação de melhores políticas.

5.Na próxima década a redução da população em idade escolar em cerca da metade dos países da região, notavelmente no Cone Sul, poderia tornar substancialmente mais fácil elevar a qualidade dos professores; na outra metade da região, especialmente na América Central, a necessidade de mais professores complicará o desafio.

6.O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países. (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 2, organização numérica nossa para facilitar a discussão pontual)

O trecho acima carrega a epítome do direcionamento de culpa para o professor, primeiro porque o considera responsável por limitar o progresso da educação na região e com isso contribui para o aumento das despesas dos governos, sugerindo que, uma vez que os professores não são bons o suficiente, são necessários investimentos muito maiores para suprir essa falha. Não há menção da forma como a qualidade dos professores é mensurada, tampouco os parâmetros para tal avaliação.

O argumento sobre o tempo dedicado ao ensino já foi citado em outro documento do mesmo organismo, demonstrando insatisfação clara quanto ao tempo de planejamento conquistado pela categoria, que garante um terço de hora-atividade no Brasil, no Chile há um impasse sobre a hora-atividade (ver seção 3.1, capítulo 3). A ênfase na perda de tempo de aula dos alunos desconsidera a necessidade de planejamento de atividades. Fica claro que o

documento ignora a necessidade deste tempo para a organização de atividades, mas, para além disso, concebe que esse tempo pode ser suprido pelo fornecimento de materiais prontos e adaptados conforme as orientações das reformas; dispensando a hora-atividade e controlando o trabalho docente através do material oferecido para ser executado.

O destaque para a qualidade do corpo docente explicita os interesses subentendidos nas orientações sobre a formação continuada, especialmente quando oferecida pela iniciativa privada, sobre a justificativa de elevar os níveis de qualidade dos professores.

Hobold chama a atenção para algumas políticas governamentais que estimulam a formação centrada na prática afirmando que esta é, na verdade, uma forma de utilizar o processo de formação de professores em “uma possibilidade de baratear e sucatear o trabalho dos professores nas escolas” (HOBOLD, 2020, p.70).

O Banco Mundial considera fundamentais a aplicação de experiências de fora da América Latina e do Caribe para orientar a formulação de políticas e considera a redução da população em idade escolar um fator que promoverá melhorias na qualidade de ensino, em referência ao que trata em documentos anteriores sobre a razão aluno-professor quando considera eficiência um fator determinante para a economia com qualidade. É preciso problematizar a análise superficial que é feita da América Latina e Caribe quando o Banco Mundial atrela melhorias na qualidade educacional à redução da população em idade escolar, sem considerar as diversidades latinas e caribenhas, as regionalidades, aspectos culturais que estão relacionados às percepções de ensino e as dificuldades enfrentadas em cada região no que se refere ao acesso e permanência no ensino superior, tampouco questiona a ampliação da formação docente à distância especialmente no Brasil, que da forma como vem sendo feita, tem impactado sobre a qualidade da formação.

Importa destacar que o Banco Mundial (1995) estabelece que a formação docente e os longos programas iniciais de formação costumam ser um “beco sem saída”, sem impacto real na relação professor-aluno, no que se refere à qualidade e além de terem um custo muito alto. O banco aponta como saída a formação docente em serviço e desaconselha o investimento na formação inicial, indicando a modalidade presencial como mais eficaz do que a modalidade presencial, e ressaltando que “os programas de educação a distância para a formação pedagógica e em serviço (e anterior ao serviço) são mais eficientes em função dos custos dos programas.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 92, tradução nossa)

Ferreira (2005), sintetiza claramente o que o esse Banco prioriza para as políticas de formação docente e que o Brasil vem seguindo à risca:

[...] o Banco Mundial como o mais presente nas orientações, elaborações e implementações das políticas de formação docente brasileira, uma vez que a referida instituição financeira, tendo em vista a relação custo-benefício, enfatiza em seus documentos a Formação Continuada em detrimento da Formação Inicial, privilegiando naquela o conhecimento do conteúdo das matérias e desmerecendo o conhecimento pedagógico que os professores possam vir a desenvolver, assim potencializando a Educação à Distância (EAD) com base na afirmação de que o custo desta modalidade de formação é menor que as modalidades de Educação Presencial. (FERREIRA, 2005, p. 19)

Consideramos acrescentar ao trecho acima a grave ofensiva sobre a formação presencial dos cursos de licenciatura, especialmente nas instituições de ensino superior, precarizando a formação docente e comprometendo a educação pública como um todo.

Por último destacamos a abordagem dos sindicatos como um desafio a ser vencido, sugerindo a necessidade de reduzi-los, enfraquecê-los e que as reformas bem-sucedidas sejam capazes de neutralizá-los.

O documento afirma ainda que pesquisas recentes ampliaram as percepções de que não são os anos de escolarização concluídos pelos estudantes que importam, mas sim o que eles realmente aprendem. A afirmação nos permite inferir que a intencionalidade contida busca convencer que, independentemente do tempo ou da conclusão das etapas da educação básica, os sujeitos devem ser capazes de resolver testes padronizados que apenas reproduzem os interesses do capital naquele momento e que, portanto, se respondem de forma satisfatória a eles, a educação cumpriu com seu papel de servir ao capital.

Sob essa ótica, é preciso ‘aumentar o capital humano’, e para tanto, o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida é a aprendizagem dos estudantes, não os anos de escolaridade concluídos, que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação (BURNS; LUQUE, 2014).

A pesquisa evidencia o retorno da teoria do “capital humano”, *ipsis litteris* a concepção traçada por Schutz: “Aumentos nas aptidões adquiridas pelas pessoas no mundo inteiro e avanços em conhecimento úteis detêm a chave da futura produtividade econômica” (SCHUTZ, 1987, p. 11). Nesse sentido, o aprendizado mencionado no relatório tem a ver com “ênfase nas habilidades do aluno - para pensamento crítico, resolução de problemas e aprendizado para a vida” (BURNS; LUQUE, 2014, p. 1), ou seja, para adaptabilidade ao ambiente competitivo mercado de trabalho.

Gentili (1996) explica de forma muito clara a lógica neoliberal inserida no contexto educacional e como o currículo por habilidades e competências expressam tendências e necessidades do mercado ao afirmar que, para que a escola atenda às demandas externas a ela, é preciso que a lógica que determina o funcionamento do mercado precisa ser a lógica sob a qual o processo educacional se constrói, competição e meritocracia

A escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a "função social da escola". Semelhante "desafio" só pode ter êxito num mercado educacional que seja, ele próprio, uma instância de seleção meritocrática, em suma, um espaço altamente competitivo. (GENTILI, 1996, p. 85)

Para fortalecer essa perspectiva, as avaliações em larga escala se estabelecem desde cedo no sistema educacional, estimulando a competição e meritocracia, respaldando decisões e inserindo no cálculo da manipulação a culpa e responsabilidade tanto para alunos quanto para professores.

Hypolito (2011) identifica dois momentos que considera indissociáveis apesar de diferentes nas políticas neoliberais em educação, um definido pela criação e implementação de avaliações de larga escala, e outro, pela introdução das parcerias público privadas e mudanças na gestão a partir de modelos gerencialistas; formas que diferem em suas aplicações, mas respondem aos mesmos interesses: o direcionamento da educação para o mercado mesmo ao custo da precarização e culpabilização docente.

Com base em resultados de avaliações internacionais, o Banco Mundial (2014) conclui que “a qualidade do professor é o fator determinante da aprendizagem.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 5).

Nessa nova conjuntura, as demandas sobre os professores são mais complexas do que nunca, a ponto de o Banco Mundial criar instrumentos para “quantificar o trabalho docente”, cujo resultados induz a crer que, “uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores, a capacidade de assegurar que seus alunos aprendam é condição essencial para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da Educação” (BURNS; LUQUE, 2014, p. 60).

Patrícia e França (2021) ao analisarem o relatório, afirmam que a pesquisa realizada pelo Banco Mundial desqualifica as questões de classes, diferenças socioeconômicas e culturais, mesmo em se tratando de escolas públicas, ou seja, a responsabilidade pela suposta qualidade da educação pública recai sobre o professor.

Se os benefícios econômicos de investimentos em Educação se baseiam na sua eficácia em produzir aprendizagem dos alunos, o Banco Mundial entende que nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores para impulsionar a qualidade e a aprendizagem.

Em avaliação dos professores destacamos o termo “valor agregado” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 6) equiparando professor ao produtor de valor de mercado, que no caso, é o aluno. Quanto melhor o professor, melhor o aluno aprende, maior seu valor mercadológico. Para tanto, um professor eficiente é determinante no “produto” escolar que irá para o mercado de trabalho.

O Banco Mundial (2014) traçou um perfil dos professores latinos e caribenhos a começar pelo destaque de que a maioria dos docentes são do sexo feminino, o que representa conforme documento, 75% com poucas variações entre um país e outro e a afirmação de que os professores são também os mais pobres entre os universitários além de ser um corpo docente “envelhecido”.

Algumas tentativas de modificar esse perfil ocorreram no Chile, de forma a estimular a escolha da carreira docente por estratos mais abastados da população, porém a pouca valorização salarial, salas de aula lotadas e extensas horas de trabalho impedem que as estratégias tenham efeitos positivos. (BRITTO, 2011)

Nos parece contraditório que, ao passo em que o Banco Mundial percebe que a carreira docente é predominantemente feminina e exercida pela população mais pobre, direcione políticas que atacam direitos aos trabalhadores da educação, aumentam a carga de trabalho e estimulam a instabilidade laboral e consonância com salários baixos.

É óbvio, para usar o mesmo recurso linguístico do documento, que as populações mais pobres são as que têm acesso a ensino mais precário, com escolas com poucos recursos e professores imediatamente impactados pela falta de estrutura; nos parece compreensível que os que cursam as licenciaturas na maioria, recorra a elas pela necessidade de ter um curso superior, impossibilidade de estudar fora do horário noturno ou finais de semana, no caso dos

cursos na modalidade à distância, por serem trabalhadores e provenientes da educação pública constantemente atacada e objeto de reformas mercadológicas.

Destacamos o cunho preconceituoso com que a América Latina e Caribe são retratados no texto, afirmando com base em pesquisas que “as pessoas que tendem a ser menos produtivas ganham relativamente mais como professores e aquelas com atributos que as tornam altamente produtivas tendem a ganhar relativamente menos.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11) além de afirmar que a profissão docente acaba por atrair pessoas com menos capacidade cognitiva.

Ainda segundo o documento,

A evidência disponível sugere que a América Latina não está atraindo as pessoas de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial. Praticamente todos os países da região parecem estar presos em uma armadilha de equilíbrio de nível baixo, com baixos padrões para o ingresso no magistério, candidatos de baixa qualidade, salários relativamente baixos e com pouca diferenciação, pouco profissionalismo em sala de aula e resultados educacionais deficientes. Será difícil passar para um novo equilíbrio. Nenhum sistema escolar da América Latina hoje, com exceção talvez de Cuba, está muito próximo de padrões elevados, elevado talento acadêmico, remuneração alta ou, pelo menos adequada, e grande autonomia profissional, que caracterizam os sistemas educacionais mais exitosos do mundo (como os encontrados na Finlândia; Cingapura; Xangai; China; Coreia; Suíça; Holanda e Canadá). (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11)

Para solucionar esses os outros problemas relatados no documento, o Banco Mundial sugere algumas alternativas como “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” (BURNS; LUQUE, 2014, p. 42).

No contexto de implementação de reformas a própria Lei de Diretrizes e Base, que também sofreu intervenções do Banco Mundial, para contemplar exigências externas, modificou e introduziu alterações na formação do professor,

Art. 67: a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínimo para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

O trecho demonstra a formação não assumida como política, mas apenas um documento que legitima a abertura de instituições privadas sem considerar a necessidade de um compromisso político e legal com a formação docente.

As ações previstas no relatório apontam para ‘aumento de salários dentro de uma estrutura em níveis competitivos; ‘alta seletividade dos professores’; ‘criação de exames de certificação ou testes de competência para selecionar os candidatos a professores’; ‘recrutar professores treinados em outras disciplinas, uma prática conhecida como ‘certificação alternativa’; ‘eliminar a estabilidade no emprego’, ‘aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores’; ‘explorar parcerias com ONG, centros de estudo e outros provedores que operam fora dos departamentos de educação das universidades’.

Silva (2002) infere algumas questões que corroboram com nossa análise quando afirma como essas políticas desestruturaram a categoria. De acordo com a autora, perdeu-se a identidade escolar, os professores passaram a ser do sistema e não da escola; a ausência de pertencimento, a modificação nas relações contratuais evidenciadas nas escolas pelo tratamento diferenciado entre professores efetivos e temporários, estímulo à competição e precarização do trabalho e das relações políticas do trabalho docente através de ataques a liberdade de cátedra, por exemplo (SILVA, 2002).

Ao longo do texto, ficam nítidas as inferências sobre a incapacidade da escola pública que é provida pelo Estado, incapaz de resolver o problema da educação. A partir dessa constatação, legitimam-se as parcerias público-privadas como forma de solucionar o problema, camuflando as reais intenções de transferir o dinheiro público para a iniciativa privada através das parcerias e privatizações.

Encontramos em todos os documentos analisados modos explícitos sobre a necessidade de “aumentar o capital humano”, o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida é a aprendizagem dos estudantes e não os anos de escolaridade concluídos.

O professor enquanto protagonista da implementação das reformas é diretamente afetado seja pelos ataques sofridos em relatórios que precisam afirmar a necessidade das reformas, seja pela culpabilização pelos resultados baseados em testes padronizados e distantes da realidade educacionais ou então como foco para uma formação aligeirada que se

alie às necessidades propostas para a educação em consonância com as necessidades do mercado.

Ressaltamos que várias das estratégias indicadas pelo relatório estão em curso no Brasil, como por exemplo a adoção de práticas de *accountability* como avaliações para progressão com base em resultados de testes padronizados, por exemplo (FREITAS, 2018), e, ainda, a mais recente resolução que regulamenta o currículo das licenciaturas (Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019). Segundo os pesquisadores, todos economistas, o relatório “oferece aos formuladores de política da América Latina e do Caribe um apoio inestimável para o alcance do progresso mais rápido em educação que a próxima geração de estudantes merece” (BURNS; LUQUE, 2014, p. 12.).

4.4 DAS ORIENTAÇÕES À DESLEGITIMAÇÃO POLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE

Entre as orientações contidas nos documentos acima analisados é possível identificar inúmeros direcionamentos que impactam no trabalho docente que podemos listar aqui. Entre esses direcionamentos está a redução da investidura de docentes em cargos públicos, que se constitui, em nossa análise, em uma forma de precarização do trabalho que vai além da instabilidade trabalhista, mas que o submete à insegurança no desenvolvimento de sua prática. Isso porque, sem garantias trabalhistas, o professor não encontra segurança necessária para exercer sua função política enquanto docente, sua liberdade de cátedra e sua participação nas reivindicações e luta por direitos, por uma educação de qualidade e por condições justas de trabalho.

As avaliações em larga escala figuram como formas de controle e coerção, sejam as que avaliam os alunos ou as que avaliam docentes, como é o caso do Chile. Os processos de responsabilização, para além das notas, se configuram em discursos que favorecem uma ideia de que a educação, especialmente a pública, não é eficiente e ao comparar com os resultados da educação privada, sugestiona para a população em geral e comunidade escolar que, para melhorar a educação pública, as parcerias público privadas seriam a solução. A redução da máquina pública, amplamente orientada nos documentos, encontra nos meandros das reformas os meios de entregar parte do orçamento da educação para a iniciativa privada como forma de diminuir o Estado, sob o discurso da melhoria da eficiência e da qualidade, mas que, na verdade, favorecem o mercado, seja pela concepção presente nos serviços vendidos ao(s) Estado(s) ou pelo próprio recurso recebido pelo produto entregue.

Para Ravitch (2011), as avaliações e responsabilização baseada em testes corrompem a educação, relativizam a importância das disciplinas evidenciando umas em detrimento de outras e distorce os objetivos e função da educação ao direcionar os processos educacionais para solucionar testes sem compromisso com a aprendizagem ou que considerem as múltiplas realidades das escolas.

O incentivo à competição entre escolas a partir das avaliações, insere todo sistema em uma lógica de mercado que estabelece a meritocracia como forma de obtenção de recursos, melhoria salarial e de condições materiais para as escolas. Uma forma que resulta, a exemplo do Chile, em um aumento na segregação e desigualdades, submetendo professores a condições desumanas de trabalho e alvo de injustiças nas formas como as avaliações ocorrem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito nesta dissertação foi realizar um estudo que pudesse capturar como as determinações dos organismos internacionais/multilaterais impactaram e continuam impactando sobre o trabalho docente e a deslegitimação política da sua prática. Para tal, tomamos para nossas análises documentos do Banco Mundial e políticas educacionais de dois países: o Brasil e o Chile.

No caminho percorrido, procuramos compreender o trabalho docente como uma ação para além da sala de aula e o reconhecimento do trabalho, em si, como uma ação humana, que transforma sua realidade e, que, portanto, tem impacto político e social. Assim o fizemos, pois compreendemos que o trabalho é parte da constituição humana e como tal permite que a humanidade se produza e reproduza na vida e na sociedade. Sob tal perspectiva, o trabalho conforme sinaliza Marx (2013), independente das formas de organização social, deve ser visto como uma ação humana sempre em relação com a natureza, uma relação que se retroalimenta enquanto transformação do meio e da essência simultaneamente.

Essa relação com o trabalho se traduz na produção de coisas que satisfazem as necessidades humanas e esse trabalho só produz sentido quando idealizado e concretizado de modo a satisfazer essas necessidades (LUKÁCS, 2013). A partir dessa perspectiva e compreensão do trabalho, procuramos entender os impactos das determinações e expropriação dos sentidos do trabalho docente pelos capitalistas para atender as necessidades do capital.

Desse modo, entendemos que o capital, com potencial de expropriar sentidos e reconstruí-los de forma a satisfazer suas necessidades, determina o trabalho e o reconfigura de forma que ele só possui valor na sociedade capitalista quando atrelado a economia; destituindo o trabalho intelectual, formativo, político e humanizador da prática docente

Assim, conforme o modo de produção capitalista se apropria do trabalho e dá novo sentido a ele

[...] os valores tradicionais, em que as pessoas se apoiavam para dispor de algum equilíbrio interno e para programar suas vidas, foram sendo corroídos pelo dinheiro, que mercantiliza tudo, que tende a reduzir todas as coisas a cifras. No lugar dos valores corroídos, o dinheiro não permitia que surgissem novos valores, já que, mal eles se afirmavam, eram postos no mercado, recebiam um peso e sofriam uma relativização (KONDER, 1992, p. 109-110)

Mészáros (1981, p. 16) ao analisar a teoria de alienação de Marx, classifica o conceito de alienação em aspectos que determinam o progressivo estranhamento para com o trabalho realizado e sua conseqüente degradação e perda de significado, que ocorre em quatro diferentes dimensões que se articulam: “[...] a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu “ser genérico” (de seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens)”. (

Esse dimorfismo humano ocorrido a partir das diferentes dimensões da alienação é, em nossa análise, essencial para as necessidades do capital, que oscilantes e em permanente mudança, conseguiram subtrair os sentidos do trabalho humano de modo geral e no caso do nosso estudo, do trabalho docente.

É nessa perspectiva que o capitalismo rompe o trabalho da criação, separa o produto dos produtores, gerando uma distorção ideológica perversa que é alcançada através da redução do trabalho à mais uma mercadoria e “conversão dos humanos em coisas, para que possam aparecer como mercadorias no mercado” (MÉSZÁROS, 1981, p. 36)

Desumanizar o homem, com base no valor de troca, se constitui em uma forma de inserção da ideologia do capital nas relações humanas, incluindo a educação e o trabalho docente. Mészáros ao considerar a universalização do trabalho enquanto ação necessária a formação humana enquanto sujeito social considera que

[...] a educação é o único órgão possível de automediação humana, porque a educação - não no limitado sentido institucional - abarca todas as atividades que se podem tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais (MÉSZÁROS, 1981, p. 170)

A partir do exposto por Mészáros, não é difícil entender a necessidade da apropriação dos sentidos do trabalho docente e sua cooptação pelo capital como mecanismo para legitimar e garantir seus interesses na formação de neosujeitos alinhados aos interesses do capital. Assim, é indispensável aos capitalistas, apropriarem-se e atuarem sobre a reconfiguração de sentidos do trabalho do professor e de sua formação para reproduzirem sua ideologia. Tal propósito é alcançado, inclusive, por meio de reformas e contrarreformas educacionais, que dão legitimidade ao sistema produtivo capitalista.

A influência dos organismos internacionais/multilaterais que representam os interesses do sistema produtivo capitalista, entre eles o Banco Mundial, atuam sobre a configuração de tais reformas e contrarreformas, que, como vimos no decorrer das reflexões realizadas nesse estudo, agem sob o enfraquecimento das categorias profissionais. Vale dizer que, mais do que dividi-las, é preciso ainda deslegitimá-las politicamente, criando mecanismos para tal. Entre tais mecanismos está a forma como a sociedade enxerga os professores e o grau de confiança que deposita neles e na escola. Assim, uma vez fragmentada e posta em cheque sua competência, torna-se mais fácil a viabilização de propostas camufladas de redenção, que prometem resgatar a confiança e credibilidade perdida, produzindo reformas e contrarreformas que moldam o trabalho docente e a escola aos interesses do mercado que se encarrega de recompor tal credibilidade e confiança na medida e sob a perspectiva que lhe interessa, daí a indução às parcerias público-privadas no campo das políticas públicas.

A cooptação das subjetividades dos docentes e dos estudantes perpassa, entre outros fatores, pela deslegitimação do trabalho docente, convertendo sua prática pedagógica em trabalho alienado.

Modificar as relações de trabalho e entre trabalhadores, suas percepções de si e dos outros sobre si, são estratégias utilizadas pelos reformadores para inculcarem ao longo do tempo, um sentimento de responsabilidade e conseqüente culpa, sentimentos necessários para a relação de exploração e da alienação. O trabalhador é responsabilizado pela sua formação e pelos resultados do seu trabalho, tanto pelo sucesso como pelos fracassos.

Ao recorrer à Silva (2020) podemos compreender que o capital e o Estado se articulam para alcançar os propósitos do sistema produtivo capitalista quanto ao trabalho docente quando reordenam as determinações do uso, contratação e remuneração dos trabalhadores, assim como as formas nas quais os homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho e vivenciam cotidianamente a precarização do mesmo sob as condições do capitalismo.

Ao considerarmos as modificações nas relações de trabalho, especialmente no que se refere a intensificação do trabalho e das alterações na forma de contratação de professores, que tem priorizados contratos temporários em detrimento da investidura via concurso público com estabilidade, podemos identificar outras formas de deslegitimação política do trabalho docente. Tais formas de deslegitimação política do trabalho docente, perpassam a lógica da oferta e demanda do mercado educacional, sem estabilidade, com desigualdades salariais que se relacionam com as formas de contrato, que repercutem inclusive sobre a perda de força da categoria, o que dificulta e por vezes inviabiliza a mobilização e luta pela manutenção e/ou novos direitos da categoria como um todo.

Silva (2020) destaca que o que vemos neste processo é uma classe trabalhadora difusa, inserida num clima de incerteza e insegurança, subordinada às leis mercantis que estimulam atitudes centradas no indivíduo isolado.

O enfraquecimento dos docentes como classe trabalhadora, estabelece uma nova lógica em como os trabalhadores relacionam-se entre si, estimulando a competição entre docentes, para alcançar sucesso e provar sua eficiência, pautada em avaliações internas e externas. No caso chileno, observamos no texto as inúmeras políticas de incentivos financeiros por meio do alcance de indicadores estabelecidos pelo Estado. Já no caso brasileiro, particularmente entre os professores do ensino médio, na disputa por carga horária por meio da nova política de formação da juventude da classe trabalhadora (que é o público mais atingido pela forma como as reformas e contrarreformas se materializam) que organizou o currículo por meio de uma formação geral básica, e por trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos. Vale destacar que, as trilhas de aprofundamento e os componentes curriculares eletivos, têm produzido entre os docentes um desconforto na atuação, tendo em vista a sua falta de compreensão de como tais trilhas de aprofundamento funcionam em relação ao conhecimento da sua área de formação inicial e no caso dos componentes curriculares eletivos, o próprio desconhecimento do conteúdo a ser ministrado, como em disciplinas como Projeto de Vida, Pensamento Computacional, entre outros.

Ainda em que pese ao caso brasileiro, observamos que a Contrarreforma do Ensino Médio, ocorrida à revelia das organizações estudantis e trabalhadores da educação, carrega em seu bojo uma perversidade com as juventudes, que pelo esvaziamento da formação básica, poderá produzir o que Marx (1971) chamou de “exército industrial de reserva”. As alterações curriculares na formação das juventudes e aceleração e privatização da formação de professores além das determinações para formação continuada na perspectiva do mercado justificam nossa comparação sob dois aspectos: primeiro, em que pese a reforma curricular e estrutural determinada pela contrarreforma, a substituição da carga horária das disciplinas da base pelas “trilhas de aprofundamento” particularmente do itinerário formativo da formação técnico profissional que reduzirá o tempo de escola das juventudes, especialmente da escola pública, e inserindo-a precocemente à formação profissional em instituições distintas, geralmente privadas, que direcionarão a formação para a atuação precária no mercado de trabalho.

Em nossa análise, a descontinuidade do trabalho e ruptura de contratos caracterizam uma forma clara de deslegitimação do trabalho docente, perda de vínculo e identificação com a escola, a sobrecarga de trabalho, fortalecimento da responsabilização docente pelos resultados.

Para finalizar, nosso estudo em torno da análise das diferentes orientações dos organismos internacionais/multilaterais para a educação no Brasil e no Chile e as reformas ocorridas a partir dos anos 1990, identificamos a perda progressiva de direitos sociais, inclusive da educação; a reorganização da educação em uma perspectiva privatista, a partir da implementação de políticas sob o viés da educação empresarial; o estímulo a formação das juventudes para as necessidades do mercado, o que inclui as modificações de acordo com o tempo histórico capitalista, e a adaptação do trabalhador docente pela mesma lógica.

O trabalho docente, deslegitimado politicamente (perda de direitos, instabilidade), social (culpabilização e desacreditado) e desarticulado enquanto categoria profissional (desorganizado e individualizado) reflete o êxito das políticas neoliberais defendidas nas orientações do Banco Mundial. Assim, para se apropriar e controlar o conhecimento oferecido para a classe trabalhadora, é preciso subjugar seus formadores, adaptá-los, distorcer suas percepções da função social do trabalho e aliená-lo, para assim, permitir a execução das prescrições contidas nas reformas.

A esse respeito Mészáros (2008) ao discutir as instituições formais de educação afirma que estas são/estão, para o capital e subservientes a ele, locais onde ocorre a indução a aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas onde ocorre a adoção de perspectivas globais da sociedade mercantilizadas como inquestionáveis e apenas “[...] a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” . (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Assim, mesmo diante do cenário nada favorável, entendemos que precisamos concluir este estudo com alguma esperança. Precisamos compreender que os professores por meio da sua prática profissional podem produzir formas de resistência à realidade imposta. É preciso, conforme sinalizam Marx e Engels, compreender

[...] que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX e ENGELS, 1977, 118-119)

Assim, de forma utópica ou esperançosa, ainda enquanto estivermos sujeitos ao sistema capitalista e subjugados à ele também devido a intensa desmobilização e despolitização da classe trabalhadora, necessitamos produzir condições e ações para nos fortalecermos enquanto professores e estudiosos da educação, enquanto classe trabalhadora, para que possamos tomar consciência da nossa realidade e do nosso papel social, ético e político como educadores e educadoras.

Necessitamos, para construir espaços de esperança e utopia, (re)politizar a categoria docente e fortalecer o projeto democrático de educação que contraste fortemente com os discursos despolitizados e despolitizadores que buscam reduzir a educação a mero reprodutor de ideários mercadológicos. É preciso resgatar a Educação Pública como direito social, fortalecendo relações de trabalho e a educação e da escola pública que se quer. O resgate da Educação e da Escola Pública pode repercutir no resgate da força da classe trabalhadora potencialmente capaz de atuar sobre a realidade e transformar a sociedade.

Por fim, a partir de todas as reflexões realizadas, consideramos necessário dizer que a continuidade de estudos como este que analisem as modificações do trabalho docente e especialmente formas que dificultam a mobilização enquanto categoria, mas também dos impactos do trabalho docente sobre a formação das futuras gerações de trabalhadores/as do mundo são essenciais para produzirmos a politização necessária para as transformações educacionais, culturais, políticas, econômicas e sociais e o alcance de um novo processo civilizatório.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mari Celma Matos Martins. **Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe**: do protagonismo à subordinação. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

ALVES, Giovanni. A disputa pelo intangível: estratégias gerenciais do capital na era da globalização. *In*: ANTUNES, Ricardo (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ALVES, Francisca das Chagas da Silva; SILVA, Fernanda Pereira da; GALVÃO, Juliana Silva; SAMPAIO, Raqueline Castro de Sousa. O papel da pesquisa na formação do professor do ensino superior: desafios e possibilidades. p. 109-119. *In*: Atena Editora (org.) **Políticas públicas na educação brasileira**: formação de professores e a condição do trabalho docente. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. p. 241.

ABREU, Paula Santos. GATS. O Acordo sobre Serviços da OMC. **Revista do Programa de Mestrado em Direito do UniCEUB**, Brasília, v.2, n. 2, p. 502-526, jul./dez.2005.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. Exclusão Social e Políticas Educativas: Implicações da Adoção do Estilo Gerencial de Gestão por Programas Federais Destinados à Educação Municipal. *In*: Colóquio internacional Paulo Freire, 3., 2001: Recife. **Anais [...] III Colóquio**, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

BALL, Stephen, John. **Educação Global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 850-854, v. 11, n. 3, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Banco Mundial. Washington, D. C. 1995.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: v. 1. Banco Mundial, 2017

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes**. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 5 jan.2022.

BANCO MUNDIAL. **Achieving world class education in Brazil**: the next agenda. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7290-achieving-world-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan.2022.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafios para la educación terciaria. 2003. Disponível em:

<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BAZZO, V. L. “As consequências do processo de reestruturação do Estado Brasileiro sobre a formação dos professores da Educação Básica: algumas reflexões”. In: PERONI, V. M. V., PEGORARO, L., COSTA, A.C. (org). **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BERNARTT, Maria de Lourdes. Desenvolvimento e educação: intervenções da CEPAL e de organismos internacionais na América Latina. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, 2011.

BETTIOL, Tânia Mary. **Ensino médio e trabalho**: análise das diretrizes internas e externas da escola pública brasileira. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 136 p. Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, 2017.

BRANDÃO, Tatiana Ludmila Santos. **De reforma em reforma**: as recomendações dos organismos internacionais para a organização do ensino médio. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 15 de abr. de 2020, p. 46-49.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 29 out. de 2020, p. 103.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 15 de abr. de 2020, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.** Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 05 ago. 1998. 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018a. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 de nov. de 2018.

BRITTO, Ariana. Reformas educacionais no Chile: a vez do agente. **Revista de Estudos Universitários - REU**, v. 37, n. 1, 2011.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, p. 49-95, 1998.

BOBATO, Francine Cordeiro; FERREIRA, Paloma Domingues. Estudo comparado das políticas de formação continuada para professores: possíveis reflexões a partir do Brasil e da Argentina. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. 1, p. 238-255, 2021.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago., 2006.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio.** São Paulo: Papirus, 2000.

BURNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf> Acesso em: maio, 2023.

CABRAL NETO, Antonio; Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. *In*: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **O público e o privado.** Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005.

CAMPOS, Diego Araujo. **Direito Internacional Público para concursos: teoria e questões.** Rio de Janeiro: Academia, 2009.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do Ensino Médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade.** 2007. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2007.

CARMO, Erinaldo Ferreira; MIYACHI, Clovis Tatsumi; ZAIDAN FILHO, Michel. Sistemas Educacionais Sulamericanos: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Chile. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 10, p. 84-102, 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan.-jun., 2014, p. 129-141.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 77-96, 2016.

CÂNDIDO, Maicon Douglas Barbosa; RODRIGUES, Maria Marta Nepomuceno; DA SILVA, Maria Rita. **A reforma educacional da América Latina e Caribe: análise dos marcos regulatórios e implicações na reforma da educação no Brasil**. Local: Editora, 2014.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, p. 7-28, 2001.

CASTANHO, S. “A formação do professor na sociedade da informação”. In: LOMBARDI, J. C. (Org). **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **A gestão da educação brasileira: políticas e programas**. 2017. Local: Editora,

CEPP - CENTRO DE ESTUDIOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS (Argentina) (Org.). **Seminario: nuevas políticas docentes em América Latina**. 2009. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/54b6650f3b4ef.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHILE, Ministerio de Educación. **Evaluación diagnóstica INICIA: Historia**, 2008. Disponível em: <http://www.programainicia.cl/ed01.html>. Acesso em: 03 maio 2023.

CHILE, Ministerio de Educación. **Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI)**, 2004. Disponível em <<http://www.avdi.mineduc.cl/>>. Acesso em: 03 maio 2023.

CHILE, Ministerio de Educación. **Marco para la Buena Enseñanza**. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2003. Disponível em < <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf> >. Acesso em: 03 maio 2023.

CHILE, Ministerio de Educación. **Red Maestros de Maestro**, 2002. Disponível em <http://ww.rmm.cl/website/index.php?id_seccion=21//>. Acesso em: 03 maio 2023..

CHILE, Ministerio de Educación. **Programa Asignación de Excelencia Pedagógica, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)**, 2002. Disponível em: <http://www.aep.mineduc.cl/>. Acesso em: 03 maio 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012.

CORNEJO, R. El experimento educativo chileno 20 años después. **Revista REICE**, Santiago de Chile, v. 4, n. 1, p. 118-129, 2006.

COX, C. **A Reforma da educação chilena**: contexto, conteúdos, implantação. Brasília: Preal, Documentos, n. 8, ago. 1997.

COX, Cristián; BECA, 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_AMERICA_LATINA_COX_BECA_CERRI_20_10_13_final_edited_24_5_14_2.pdf. Acesso em: 6 nov. 2022.

CRISTOFOLI, Maria S. Estudos comparados na América Latina: um caminho para conhecimento das políticas e gestão da educação nos países do MERCOSUL. **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1-14, 2009.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas: Papirus, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 18 jan. 2022.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DI NALLO, Rita de Cássia Zironi. **Avaliação externa**: estratégias de controle ou inclusão?. 2010. 109 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.

DOURADO, L.F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. *In*: Dourado, L.F. e PARO, V. H. (org). **Políticas Públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Org.). A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. *In*: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). **Avaliação democrática**. Para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002, p. 99-118.

DOWBOR, L. **A captura do poder pelo sistema corporativo**. Disponível em: <http://dowbor.org/2016/06/a-captura-do-poder-pelo-sistema-corporativo.html/>. Acesso em 18 jan. 2022.

ESTEVÃO, Larissa dos Santos. **Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ESTEVES, T. de J.; SOUZA, J. dos S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13791>

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. *In*: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – CES, 08., 2004. Coimbra, Portugal. **Anais[...]** Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. **Anais do IX Encontro Brasileiro da Redestrado**, p. 1-21, 2017. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

FALABELLA, Alejandra, PIRES, Daniela de Oliveira, PERONI Vera Maria Vidal. As formas de privatização no Brasil e no Chile e as implicações para a democratização da educação pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** [en linea]. 2019, v. 14, n. 3, 1813-1828. ISSN: 2446-8606. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619864582014>. Acesso: 14 de Maio de 2023.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado Capitalista Contemporâneo: para as críticas das visões regulacionistas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Altair Alberto. CENTENARO, Junior Bufon. A Pesquisa Documental nas investigações de Políticas Educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**. v.19, n.1, Itajaí, 2019. p.170-184.

FAUST, Juliana Matias. **Propostas Internacionais Para a Carreira Docente: Repercussões Nas Políticas Nacionais E Resistências Locais**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada**. 2005. - Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Ciências da Educação- Universidade Federal do Pará. Belém, 2005.

FERREIRA, António Gomes Ferreira. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção da identidade. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2764>. Acesso em: 12 de jul.2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Bases histórico-sociais da política e administração/gestão educacional no Brasil. **Educere et Educare**, v. 4, n. 7, p. 357-371, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Políticas educacionais: implicações na formação continuada e na profissionalização docente**. Linhas (UDESC), v. 6, 2005.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?** Natal: EDUFRN, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 17-43, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1095-1124, 2003.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de empate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 18 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA-HUIDOBRO, J. E.; COX, C. La Reforma educacional chilena 1990-1998: vision de conjunto. In: GARCIA-HUIDOBRO, J. E. (ed.). **La Reforma educacional chilena**. Madri: Editorial Popular, 1999.p. 7-46.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. BRASÍLIA: UNESCO, 2011, 300 p.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 127-140.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107-126, set./dez., 2010a. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GONZALEZ, P. Financiamento, incentivo y reforma educacional. In: GARCIA-HUIDOBRO, J.E. (ed.). **La Reforma educacional chilena**. Madri: Editorial Popular, 1999. p. 305-331.

HOBOLD, Márcia Souza. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores: Interesses e Intencionalidades. **Revista Didática Sistêmica**, v. 22, n. 2, p. 57-72, 2020.

HIGUERAS, I, J. **A reforma educacional chilena na América Latina (1990-2000)**: circulação e regulação de políticas através do conhecimento. 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

IANNI, Octavio. A questão nacional na América Latina. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 1, p. 5-40, 1988.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAWCZYK, Nora. La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** [en línea]. 2002, 7(16). Acesso em 22 de dezembro de 2022.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019.

KRAWCZYK, Nora Rut; MARANGÓN, Vera Lucía Vieira. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, v. 1, n. 1, p. 10-17, 2010.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, p. 673-704, 2006.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.100, p.11-36, mar. 1997

LESSARD, C; TARDIF, M. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

LIMA JÚNIOR, Fontele de. **Ordenamento institucional na gestão do ensino médio público no Distrito Federal**. 2011. 234 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, 2008.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013

MAINARDES, J.; & MARCONDES, M. I. “Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional”. **Educação e Sociedade**. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINI, Tatiane Aparecida. Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: Um estudo a partir da formação continuada de professores. Dissertação – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. v. 1. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 699-717, 2016.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe filosofia na educação brasileira? *In: Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MÉZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo. Boitempo editorial, 2008.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio do Janeiro: EPSJV, 2008.

NUÑEZ PRIETO, I. Conocimiento y decisiones políticas en los orígenes de la investigación educativa: Chile, 1917-1957. **I Congresso Nacional** “Investigación Educativa e Información”, Santiago, Reduc/Cide, out. 2000.

OCDE. **Reviews of national policies for education**: Chile. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 2004.

OCDE. **Education at a Glance**. 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/>. Acesso em: 30 de dez. de 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators. Paris, 2019. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en. Acesso em: 13 nov. 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators. Paris, 2019. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en. Acesso em: 09 maio 2023

OFFE, Clauss. **Problemas estruturais do Estado Capitalista**. Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVA, María Angélica. **Política educativa chilena 1965-2009**: ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.15, n. 44, p.311-328, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Marlize Rubin; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Internacionalização da Educação Superior: processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 215-234, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010440362010000200003&lng=pt&tln g=pt. Acesso em: 22 jan. 2022.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. Estado capitalista e gestão da educação no contexto neoliberal. In: Alda Maria Duarte Araújo Castro; Maria Inês Sucupira Stamatto;. (Org.). **A Gestão da Educação Brasileira: políticas e programas**. 1ed. Natal: EDUFRRN, 2015, v. 1, p. 1-299.

PATRÍCIA, Márcia Ângela; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. A formação de professores no contexto das orientações do Banco Mundial. **Educação em Foco**, 2021.

PEIXOTO, Beatriz Ribeiro. **SAEB e SIMCE: uma análise comparada dos sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e do Chile**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2023.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.

PIOVANI, Juan Ignacio; KRAWCZYK, Nora. Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 821-840, 2017.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Ebook. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 260 p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16670>. Acesso em: 17 mar. 2023.

RAMALHO, Néelson Alves. Processos de globalização e problemas emergentes: implicações para o Serviço Social contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, p. 345-368, 2012.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

REYES, L. La escuela en nuestras manos. **Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1931-1932)**. Santiago: Editorial Quimantú, 2014.

ROJAS FIGUEROA, A. Da Resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n.100, p. 49-56, mar. 1997.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. **A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. 121 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SACRISTAN, J. Gimeno. Reformas educativas e reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. *In*: Warde, M. (org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC - SP, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. Os processos da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** 2. ed. Porto: Afrontamento, 2002. p. 31-106.

SANTOS, Suênia Aparecida da Silva; MARINHO, Erivânia da Silva; GALDINO, Maria Nazaré dos Santos; SILVA, Maria das Graças Miranda Ferreira da. As condições de Trabalho e o Adoecimento Psíquico de Professores no contexto da escola pública. *In*: **Políticas públicas na educação brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 241 p. (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2012.

SCHULTZ, T. W. **Investindo no povo: O segredo econômico da qualidade da população**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

SCHWARTZMAN, Simon. Chile: um laboratório de reformas educacionais. **Seminário sobre a Qualidade da Educação Básica promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados**. Brasília, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. **La institucionalización de las políticas docentes en América Latina**. Proyecto estratégico regional sobre docentes. 2011. Disponível em: http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/paper_simon.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia científica**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Luzimar Barbalho da. Formação Docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular. *In*: CABRAL NETO, Antônio (*et. al.*). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 261-292.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina**: desafios para a sua formação. 2014. 237 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)**. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Amanda Moreira da. **Formas e Tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020. 198 p.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. A reforma do ensino médio em santa catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 58-81, 2021.

SIQUEIRA, Angela.C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p.145-184, maio/ago 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-466, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4 ed.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O plano de metas compromisso todos pela educação: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente**. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.76>.

SUSIN, M.O.K; MENDONÇA, J. As Transformações do Sistema Educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15 n. 40. Agosto de 2021.

TEODORO, Antônio. **A construção política da educação**. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, 2001.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, 2003.

THIENGO, Lara Carlette; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; BIANCHETTI, Lucídio. O modelo de classe mundial e as universidades latino-americanas e caribenhas: tendências que se anunciam? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1621-1637, 2019.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L. *et al.* (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, 1996.

UCZAK, Lucia Hugo. **O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. 2014.

UNESCO. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em: jan. 2022

UNESCO/OREALC. **Antecedentes y critérios para la elaboracion de políticas docentes em América Latina y el Caribe**. Santiago (CHL): Universidade Católica de Chile, Santiago. 2013. 174p. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002232/223249s.pdf>. Acesso em 20 out. 2022.

URRUTIA, Juan Pablo Gerter. **Culturas escolares no Brasil e no Chile**: Um estudo comparado entre a Escola Estadual "Culto à Ciência" de Campinas, Brasil, e o Liceo "Rector Armando Robles Rivera" de Valdivia, Chile, a partir da implantação das reformas de ensino em tempo integral. 2020. 1 recurso online (209 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

VAILLANT, Denise. **Carrera docente**. Proyecto estratégico regional sobre docentes. 2011. Disponível em: http://www.politicasdcentesalc.com/images/stories/Biblioteca_doc/vaillant_carrera.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **Precariado ou Proletariado?** Projeto Editorial Práxis. Bauru: Canal 6, 2016.

VANNI, Xavier Cucurella. Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. *In*: BELLEI, Cristian (Org.). **El gran experimento**: Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM ediciones, 2015. p. 23-45.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89.

VIZZOTTO, Liane. **A construção da relação público-privada na educação**: um estudo em municípios catarinenses. 345f. Tese (Doutorado em Educação). Unisinos, São Leopoldo, 2018.

WEINSTEIN, José. **La esquiva política entre las volátiles políticas docentes**: borrador para discusión. profesores para una educación para todos. proyecto estratégico regional sobre docentes OREALC/UNESCO. República Dominicana, 2013.

WERLANG, Adriana da Cunha; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 10-23, 2012.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *In*: **Simpósio Brasileiro, XXV**. Congresso Ibero-Americano de Política de Administração da Educação, II. 2011. p. 1-13.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Cadernos de Pesquisa**, p. 233-262, 2002.