
CENTRALIDADE DO PROFESSOR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i2.41810>

Jeane dos Santos Silva Viana*

Fabiano Antonio dos Santos**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano SI. jeanessviana@gmail.com

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. fabiano.santos@ufms.br

Resumo

Sob influências neoliberais, as políticas educacionais têm alterado a gestão escolar e, conseqüentemente, modificado a formação e a atuação de docentes. Este estudo discute a centralidade do professor nas políticas educacionais difundidas pelos Organismos Multilaterais (OM). Para isso, foram analisados documentos internacionais que identificam o professor como componente primordial para a implementação eficiente das ações educacionais reformadoras, em consonância com a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. A literatura sobre o tema foi consultada para embasar a discussão. Constatou-se que o papel central do professor nas políticas educacionais o classifica, concomitantemente, como o ‘salvador da educação’ e como entrave para a efetivação das reformas na escola.

Palavras-chave: formação docente, carreira docente, reformas educacionais, organismos multilaterais.

Abstract. Teacher's centrality in education policies. Under neoliberal influences, the education policies have changed school management and, consequently, modified teachers' education and actions. This paper discusses the centrality of the teacher in education policies disclosed by the Multilateral Organizations (MO). The international documents analyzed identify the teacher as a primordial component in the efficient implementation of education reform actions, in consonance with the Globally Structured Agenda for Education. Specific literature regarding the theme was consulted to support the discussion. The central role played by teachers in education policies classifies them as the ‘education savior’ and, at the same time, as an obstacle for effective school reforms.

Keywords: teacher education, teaching career, education reforms, multilateral organizations.

Introdução

Sob influências neoliberais, a modernização da gestão educacional busca propagar que o sucesso da escola tem relação direta com o seu gerenciamento. Difunde-se que, sem a atualização da gestão, utilizando-se estratégias gerenciais de controle e eficiência, não é possível o alcance de uma educação de qualidade. Trata-se de novas orientações delimitadas à educação, à escola, à comunidade e ao corpo docente, visando à produtividade, à eficiência e à competitividade, que constituem preceitos mercadológicos. A defesa impetuosa da ‘eficácia escolar’ e da ‘qualidade na educação’,

medidas por resultados quantitativos, equivale a um conjunto de táticas vigentes dos dirigentes econômicos para a gestão da educação e o controle do trabalho docente.

Nesse contexto, as políticas para formação e atuação docente têm sido objeto dos debates e produções acadêmicas de todos os países e seguem como prioridade nas agendas dos Organismos Multilaterais (OM). A convergência sobre a figura do professor desencadeia mudanças na sua formação, função e atuação. Este estudo dispõe-se a analisar a centralidade do professor nas políticas educacionais difundidas pelos OM, que ora configuram a sua representação como herói, ora como vilão da reforma.

Representação do professor como protagonista e antagonista das reformas

Os documentos¹ analisados neste artigo possuem contextos similares, que apontam o professor como elemento primordial para a qualidade na educação e para a implementação eficaz das ações educacionais reformadoras. As políticas nacionais voltadas para professores estão em conformidade com a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Segundo Dale (2004), a AGEE objetiva o atendimento às exigências econômicas capitalistas, disfarçadas sob a aparente positividade da globalização. O enfoque da AGEE estabelece a globalização como

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

Existe uma manifesta preocupação, em nível mundial, com os desafios relacionados ao fortalecimento da profissão docente. Organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2013), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] (2005, 2006), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Mercado Comum do Sul (Mercosul), o Banco Mundial [BM] e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe [PREAL] têm envidado esforços através de estudos, pesquisas, reuniões e publicações sobre a temática. As tendências convergentes são:

Preocupação para atrair estudantes com melhores condições para bom desempenho profissional, elevar a qualidade da formação inicial dos professores, fortalecer a formação continuada, promover carreiras que incidam no desenvolvimento profissional e garantam remuneração adequada e condições para um trabalho docente efetivo, e sistemas de

¹1. *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir les enseignants de qualité* [O papel crucial dos professores. Atrair, treinar e reter professores eficazes] (Oecd, 2005); 2. *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* [Educação de qualidade para todos: uma questão de direitos humanos] (Prelac, 2007); 3. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* [Antecedentes e Critérios para a Elaboração de Políticas de Professores na América Latina e no Caribe] (Orealc/Unesco, 2013). 4. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean* [Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe] (Bruns & Luque, 2014). (Publicado pelo Banco Mundial).

avaliação de desempenho baseado em normas com critérios consensuais (UNESCO, 2013, p. 14, tradução nossa).

O discurso contido nos documentos internacionais percebe os professores como sujeitos centrais para o sucesso das ações planejadas no setor educacional, tendo como temáticas estruturantes a carreira e a formação (inicial e continuada) dos docentes, além das avaliações por desempenho.

A centralidade atribuída ao professor acompanha o conjunto de reformas educacionais em diferentes países, em todo o mundo. Constituiu-se uma agenda internacional para a educação, com vistas a tornar mais homogêneas as práticas educacionais nos sistemas de ensino dos países periféricos (tomando como exemplo os modelos dos países centrais). As primeiras reformas, ainda nos anos 1990, deram origem à agenda internacional da educação, cuja ênfase recaiu sobre a universalização da educação primária. Quando os objetivos de universalização da educação atingiram os patamares esperados, uma nova onda de reformas foi lançada, tendo como foco a qualidade da educação e a sua vinculação com a aprendizagem.

No entanto, as pesquisas recentes aprofundaram o entendimento sobre a forma como o capital humano contribui para o crescimento econômico; estabeleceram de forma convincente que o mais importante não é o número de anos de escolarização concluídos pelos estudantes, mas o que eles realmente aprendem (Bruns & Luque, 2014, p. 3).

Os reformadores passaram a argumentar que o objetivo de universalizar a educação primária havia sido atingido, mas que os alunos pouco aprendiam. O passo seguinte foi vincular a aprendizagem à qualidade da educação e, em seguida, à qualidade do professor. O Banco Mundial questiona: se o benefício da educação se baseia na eficácia em produzir aprendizagem aos alunos, o que impulsionaria tal aprendizagem? A resposta realça a qualidade do professor como o ponto mais crítico. Por meio de apontamentos estatísticos, conclui que o principal papel do professor seria garantir a formação eficiente e eficaz dos seus alunos:

Não se discute que uma definição completa de qualidade do professor deve abranger muitas características diferentes e dimensões do desempenho do professor. Mas a capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non* para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da Educação (Bruns & Luque, 2014, p. 6).

A qualidade do professor é ressaltada em todos os documentos analisados como fator determinante da aprendizagem dos estudantes, daí a relevância da sua atuação. Essa justificativa para a centralidade dos professores nas políticas educacionais globais é exposta nos seguintes trechos dos documentos: “Professores são importantes devido ao seu impacto sobre a aprendizagem dos estudantes. A qualidade do ensino depende da qualidade do professor” (OCDE, 2005, p. 23), e

Excluindo variáveis extracurriculares, tais como a origem socioeconômica dos alunos, a qualidade dos professores e a *atmosfera que são capazes de gerar na sala de aula* são os fatores mais

importantes para explicar os resultados de aprendizagem dos alunos. Nenhuma reforma da educação tem tido, nem provavelmente terá êxito, sem o apoio de professores. As políticas destinadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis se os esforços *se concentrarem em transformar, com os professores, a cultura da escola* (PRELAC, 2007, p. 49, grifo nosso).

Os excertos em destaque conduzem ao entendimento de que os interesses dos OM na educação envolvem a constituição de um 'novo professor'. Ao atribuir a 'atmosfera da sala de aula' como responsabilidade docente e a transformação da 'cultura escolar' como fatores primordiais para explicar os resultados da aprendizagem dos estudantes, fica evidente a finalidade de desenvolver novas habilidades no professor, além de efetivar uma nova institucionalidade na escola. A transformação da função do professor passa a depender da “[...] integração do desenvolvimento intelectual e emocional” (Beltrán, 2007, p. 6).

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

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

O responsável direto por oferecer uma educação que permita a manutenção da coesão social é o professor. Por isso mesmo, a preocupação com essa classe vai além da sua funcionalidade; envolve, principalmente, a sua constituição. Os OM, ao mesmo tempo, caracterizam o professor como responsável direto por mudanças no setor educacional, revelando novos caminhos que a constituição do docente deve assumir. Essa nova constituição diz respeito, em especial, à sua representatividade social e ao peso que ocupa na economia. “A importância dos professores reflete-se no tamanho da força de trabalho docente. A área da docência constitui o maior setor empregador isolado de mão-de-obra qualificada [...]” (OCDE, 2005, p. 23).

Surge, desse contexto, a preocupação excessiva dos OM com a formação, a inserção e a atuação dos professores nas escolas em todo o mundo. A OCDE expõe que as inquietações em relação às políticas de formação docente se dão em função das profundas transformações sociais e econômicas, e da “[...] obrigação que cabe às escolas de prover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo de toda a vida” (2005, p. 23). Dessa maneira, propaga-se que as novas configurações educacionais demandam uma “[...] análise renovada do papel dos professores, sua formação, seu trabalho e suas carreiras” (OCDE, 2005, p. 23).

Delimitadas algumas justificativas para a centralidade do professor nas reformas educacionais, fica claro o seu protagonismo, assim como a sua responsabilização pela qualidade da educação e pelo êxito na implementação das reformas. No documento *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos do Proyecto*

Regional de Educación para América Latina y el Caribe [PRELAC] (2007)², a imputação da responsabilidade ao professor é frisada de maneira bastante significativa. Nesse documento lê-se:

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

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

Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) buscaram compreender “[...] por que o professor é construído como obstáculo e qual a força a ele atribuída de modo a pô-lo, a um só tempo, na condição de causa e solução dos problemas educacionais” ao analisar os documentos de três grandes projetos: o Projeto para a Educação na América Latina e Caribe, o PRELAC, já mencionado; o Plano de Cooperação (PC)³, patrocinado pela OEI⁴; e o Projeto Hemisférico de Educação (PHE)⁵, patrocinado pela OEA e,

²PRELAC - Na página virtual do governo, no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o PRELAC é descrito como resultado do consenso entre os Ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe sobre a situação da educação na região e sua projeção. Objetiva promover mudanças nas políticas educacionais, de forma a assegurar o aprendizado de qualidade, voltado para o desenvolvimento humano. O INEP entra neste contexto fornecendo estatísticas nacionais, quando solicitadas, para subsidiarem os trabalhos nas reuniões, especialmente por meio do Projeto **Regional de Indicadores Educacionais da Cúpula das Américas (PRIE)**, criado como um mecanismo de monitoramento dos objetivos levantados pela Cúpula das Américas. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://portal.inep.gov.br/unesco>.

³ Plano de Cooperação (PC) – Na concepção da OEI, a cooperação técnica internacional é uma atividade desenvolvida de forma participativa e interativa, por meio da qual são aportados aos organismos nacionais novos processos de trabalho, novas tecnologias e processos atualizados de gestão e avaliação. A Educação constitui uma das linhas de cooperação (além da Cultura e da Ciência), subdivida em novas oito linhas de cooperação, separadas por dois Eixos Programáticos. A linha de cooperação 8 trata da “Condição e profissão docente”; o propósito desta linha é a elaboração e seguimento de um plano de cooperação ibero-americano sobre formação e profissionalização docente. Numa primeira etapa, atualizar-se-á a informação relativa à situação da região no referente à formação inicial e contínua de docentes, tanto curricular como institucional, e das formas de acesso à profissão docente. No desenvolvimento do plano, fomentar-se-á a construção de redes para a elaboração e execução de projetos compartilhados, fundamentalmente com áreas de capacitação docente dos ministérios e instituições especializadas. Promover-se-ão e difundir-se-ão, deste modo, iniciativas inovadoras no que se refere à modalidades de capacitação e à produção e difusão de materiais que permitam gerar insumos para a orientação de mudanças curriculares e estratégias de formação contínua do professorado. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <https://www.oei.org.br/cooperacao>.

⁴A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do

importante citar, apoiado pela UNESCO, UNICEF, através do Convênio André Bello, BIRD, BM e OEI.

Segundo as autoras, há uma perversidade na exposição da imagem do professor, nos supracitados projetos dos OM. O docente é identificado como “corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas” (Evangelista & Shiroma, 2007, p. 536), portanto, uma conformação que desqualifica o professor teórica e politicamente.

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

Está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade do que faz porque seu salário é irrisório. Essas e muitas outras imagens de negatórias justificam uma ação dura sobre os docentes e oferecem o mote para a mobilização de pais e comunidade na tarefa de ‘incentivar’ o professor a dedicar-se à escola e à docência. Resultado: sustenta-se o recuo do Estado nas tarefas relativas ao financiamento público da escola e põe-se no enalço dos professores ‘boa-vida’ uma comunidade que aposta na boa qualidade da escola, concretizada na possibilidade efetiva de assegurar um trabalho ao sol aos seus filhos (Evangelista & Shiroma, 2007, p. 537).

É com base na construção intencional desse perfil docente, ora herói, ora vilão, que o discurso da profissionalização ganha força, gerando mudanças na formação e na atuação do professor, atingindo-o em todas as esferas: “[...] currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão” (Evangelista & Shiroma, 2007, p. 537). Com tal argumento, de que o papel do professor é essencial para o

desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Uma de suas finalidades é promover e realizar programas de cooperação horizontal entre os Estados-Membros e destes com os Estados e instituições de outras regiões. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <https://www.oei.org.br/sobre-a-oei/oei>.

⁵PHE – Os Projetos Hemisféricos para a Educação foram firmados na segunda Cúpula das Américas, realizada em Santiago no Chile e convocada em 1998 pela OEA, o qual possui papel determinante para garantir a institucionalização dos acordos firmados entre os Estados Membros da América Latina. Os Projetos Hemisféricos implicam iniciativas, ações desenvolvidas por cada país de maneira individual, mas que possuem resultados positivos, são exitosos; um Estado com experiência positiva a apresenta aos demais com a finalidade de torná-las conhecidas, de forma que os demais interessados possam implementá-la em seu próprio território. Os projetos Hemisféricos foram concentrados em três eixos: a) qualidade com equidade; b) formação docente; e c) educação secundária [...] (Campos, 2008).

sucesso das reformas e da qualidade na educação, os formuladores de políticas mobilizaram-se para recomendar, aos governos e instituições, maneiras para identificar professores eficazes.

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

O modelo de professor almejado pelas agências internacionais é possível via artifícios de '(con)formação' pelo convencimento e pela avaliação do seu desempenho no trabalho. Evangelista (2012) enfatiza que, embora estabelecido de maneira conflitante, o professor é o sujeito avaliado como nodal, pois é responsabilizado tanto pela má como pela boa qualidade da educação.

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

O site oficial⁶ da UNESCO anuncia que, além da formação inicial e continuada, outros fatores afetam o desempenho do professor e são fundamentais para os resultados na aprendizagem: a carreira docente, o salário, a satisfação com seu trabalho, a autoestima, a saúde ocupacional, o desenvolvimento cultural, as condições de ensino e o acesso às tecnologias, entre outros. Essas variáveis, propaga a UNESCO, são incorporadas, nas políticas e programas de desenvolvimento profissional dos professores, como condições para ter diretores e professores comprometidos com as transformações educacionais e corresponsáveis pelos resultados na educação nos países.

Observa-se o delineamento de um novo perfil docente, vinculado aos pressupostos gerenciais aos quais a escola vem se submetendo ao longo das últimas décadas, iniciando pela captação dos novos professores, através da formação inicial, e continuando ao longo de sua atuação docente, com o foco sobre a carreira do professor. A lógica proposta é fazer da escola uma instituição cujo funcionamento se inspire na gestão gerencial, garantindo um clima apropriado para as mudanças pretendidas.

Novas estratégias gerenciais e novas atitudes docentes: a carreira docente em foco

A proposta de “modernização” da gestão foi amplamente difundida no âmbito escolar, no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. O discurso de defesa da qualidade na educação fez-se ainda mais operante, sustentado por conceitos como produtividade, flexibilização, otimização de recursos e redução de custos. Esses conceitos, demarcados pelo ideário neoliberal, são bastante destacados no campo empresarial e vistos como opção para a modernização das empresas (Melo, 2007). Divulgada como eficaz pelos reformadores e gestores públicos, a gestão gerencial insere-se na instituição escolar, desconsiderando todas as suas especificidades e os seus múltiplos e distintos contextos.

⁶ Recuperado 2 setembro, 2018, de <http://www.unesco.cl/desarrollo-y-gestion-docente/>

Os novos rumos para a organização e gestão da educação no Brasil descortinaram-se, então, firmados em estratégias de descentralização, racionalização, autonomia, participação da comunidade e responsabilização. Os docentes, por sua vez, passaram a exercer sua atividade baseados nessa racionalidade gerencialista; as políticas docentes assumiram essa perspectiva para selecionar professores mais eficientes e eficazes. A adoção do gerencialismo nas escolas promove o desenvolvimento de uma liderança planejada para exercer uma função essencial no reordenamento do setor público, fazendo com que o direcionamento político seja sistematizado pelo centro e a periferia responsabilizada pela sua implementação. Hoyle (1995) explicita que essa estratégia política talvez seja o artifício crucial para a efetivação da gestão gerencial nas escolas, reduzindo as ações das lideranças locais a meras funções técnico-racionais.

Essa perspectiva gerencial tem sido assumida pelos OM a partir dos anos 1990. O BM, um dos mais influentes no setor educacional, adota a proposta de moldar a educação aos ajustes estruturais da economia capitalista, priorizando o financiamento dos sistemas educativos que se adequam às proposições gerenciais. Dessa maneira, novas orientações foram delimitadas à educação, à escola, à comunidade e, principalmente, ao corpo docente, visando à produtividade, qualidade e competitividade, que se constituem em sinais da economia de mercado global. De maneira geral, os OM passaram a indicar estratégias gerenciais no meio escolar, incluindo o direcionamento da formação docente e o controle da atuação dos professores.

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

O trecho em destaque menciona o modelo de ‘gestão por resultados’, que implica um forte sistema de avaliação, com critérios e indicadores definidos. Essa ênfase nos instrumentos e mecanismos de avaliação causa uma reorganização do trabalho docente nas escolas, extraindo boa parte do tempo que os professores poderiam dedicar às atividades educativas, e impondo-lhes tarefas de caráter administrativo e/ou de gestão. A defesa impetuosa da eficácia escolar e da “qualidade na educação”, medidas por resultados quantitativos, concretiza-se em táticas vigentes dos dirigentes econômicos para a gestão da educação e o controle dos professores.

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

As políticas de gerenciamento dos professores introduzem sistemas racionalistas nas práticas de ensino, incitando a competição e o individualismo, e induzindo à precarização do trabalho dos professores, a um mal-estar docente e aum clima

organizacional tenso, enfadonho e desumano (Rodríguez, 2008; Assunção & Oliveira, 2009; Calderón, 2009; Garcia, 2009; Nogueira, 2011; Augusto, 2012; Lelis, 2012).

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

Todas as mudanças sinalizadas na escola (gestão gerencial, regulação docente, entre outras) são justificáveis em função da qualidade e da eficácia escolar. Além disso, os documentos internacionais acentuam a necessidade de a escola acompanhar as rápidas transformações na sociedade e que, para isso, a formação e as funções dos professores também precisam ser alteradas.

As maiores exigências à profissão docente, enraizadas, em último termo, nas transformações seculares condensadas na fórmula 'sociedade globalizada – sociedade do conhecimento' pressionam diretamente os atores fundamentais do campo das políticas – o governo e os sindicatos docentes –, a gerar respostas relacionadas às novas condições, o que demanda novas políticas e renovados modos de relação entre profissão e o Estado (UNESCO, 2013, p. 13, tradução nossa).

Estas 'novas demandas' que, supostamente, os atores envolvidos na formulação das políticas deveriam enfrentar, perpassam, segundo a própria UNESCO (2013), por desafios relacionados à formação dos professores, à sua carreira e à avaliação do seu desempenho.

As tendências convergentes são a preocupação por atrair estudantes com melhores condições para um bom desempenho profissional; elevar a qualidade da formação inicial dos professores; fortalecer a formação continuada; promover carreiras que incidam sobre o desenvolvimento profissional e garantam remunerações adequadas e condições para um trabalho docente efetivo; e sistemas de avaliação de desempenho baseados em padrões com critérios consensuados (UNESCO, 2013, p. 14, tradução nossa).

O professor, ao se tornar central nas políticas educacionais contemporâneas, passa a enfrentar grande interferência em seu cotidiano. O BM, ao realizar pesquisa para identificar os fatores determinantes na formação de professores excelentes, deixa evidente que sua intenção é interferir na prática docente. Nas constatações, um professor eficiente seria aquele que ocupa o seu tempo com a instrução dos alunos, sem

perder tempo com atividades que, segundo o documento, não são da natureza do trabalho docente.

Todo elemento de despesa de um sistema educacional, desde a concepção do currículo até a construção da escola, aquisição de livros, e salários dos professores, reúne-se no momento em que um professor interage com os alunos em sala de aula. A intensidade com que esse tempo de instrução é utilizado é um importante determinante da produtividade do gasto com educação (Bruns & Luque, 2014, p.11).

O BM segue afirmando que:

A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15%. Os programas de capacitação de professores de muitos países da OCDE transmitem técnicas para administrar as transições em sala de aula e os processos administrativos com o máximo de eficiência possível, com o mantra que “o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola.” Os professores da América Latina que atuam em sala de aula parecem operar com pouca pressão nesse aspecto (Bruns & Luque, 2014, p. 12).

Constata-se que os discursos dos documentos internacionais para a educação caminham rumo à mudança na atuação docente, bem como ao desenvolvimento de novas atitudes dos professores. Trata-se de uma reconversão profissional, cogitada como imprescindível para que as reformas na educação sejam efetivadas. Triches (2010) analisa o processo de reconversão do professor como a criação estereotipada do ‘superprofessor’, cujo poder se fundamenta na sua dedicação. Segundo a autora, quatro quesitos dão base ao ‘superprofessor’:

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

Sobre a multiplicação das funções do professor, conforme a citação anterior, o Comitê de Educação da OCDE lançou, em 2002, em nível internacional, uma revisão de políticas para professores, com o intuito de “ajudar” países a compartilhar ações inovadoras e bem-sucedidas, também chamadas de experiências exitosas, e de

identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes⁷ (OCDE, 2005). O relatório marca a preocupação dos países com a eficácia dos seus professores e sinaliza a precisão na mudança das funções dos docentes, que carecem de novas habilidades para prestar atendimento às necessidades de populações de estudantes mais diversificadas e para trabalhar de maneira mais eficaz com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações.

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

Contraditoriamente ao contido no documento produzido pelo Banco Mundial sobre a 'importância' de o professor em manter a sua atuação voltada à instrução dos alunos, sem perder tempo com atividades menos significativas, a OCDE vincula responsabilidades aos docentes que extrapolam a dimensão das práticas inerentes à sua função. Representam uma ampliação dos papéis docentes, agrupando ocupações de gestão, afazeres administrativos e, por vezes, tarefas pertencentes a outras profissões.

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

Nessa conjuntura de alargamento das funções do professor, Triches (2010, p. 36, grifo da autora) analisa que “contraditoriamente, ao se constituir como *superprofessor*,

⁷Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (OCDE, 2006) constitui o produto mais importante da revisão de políticas para professores, elaborada pelo Comitê de Educação da OCDE. No projeto está evidente a extensão do envolvimento ativo dos países membros e dos parceiros. O projeto foi favorecido pelo envolvimento do *Business and Industry Advisory Committee (BIAC)*, da OCDE, e do *Trade Union Advisory Committee (TUAC)*, além de outras organizações que também possuem interesse em políticas para professores: o Conselho Europeu; a Comissão Europeia; a Fundação Europeia de Capacitação; Eurydice; A Associação Internacional para Avaliação de Realização Educacionais (ARE); a OIT; a UNESCO; o Centro Europeu da UNESCO para a Educação Superior (CEPES); o Instituto Internacional da UNESCO para o Planejamento da Educação (IIPPE); e o BM.

ele é constituído como professor-*instrumento* [...]”, cuja principal finalidade (oculta) é colaborar para a “manutenção da hegemonia burguesa”. Os professores são convocados a promover uma ‘educação de qualidade’ e atender às novas exigências educacionais, solicitadas pela difundida sociedade do conhecimento. Essas novas exigências educacionais perpassam pela transformação de suas atitudes e suas práticas escolares e, ainda, pelo seu modo de pensar e se posicionar perante as relações sociais. Alves (2002) defende esse posicionamento ao cogitar:

O professor deve incorporar em sua práxis pedagógica as novas linguagens, intermediadas pela tecnologia e tende a ser guiado *para se adaptar* ao novo contexto das mudanças pedagógicas. *Manter ou readquirir a competitividade* no mundo de trabalho e trabalhar no sentido da *reconversão profissional* e atualização da demanda profissional é importante. A *flexibilidade*, a mobilidade, o acesso democrático à internacionalização do conhecimento, vêm constatar a universalização do ensino em seus vários segmentos e uma *mudança na formação do perfil do docente* (Alves, 2012, p. 3, grifo nosso).

Esses discursos, aparentemente antagônicos, sobre as tarefas que o professor deve realizar convergem, pois disseminam a centralidade docente para a eficácia das reformas educacionais contemporâneas. Pouco importa, em nosso entendimento, o verdadeiro sentido do trabalho docente para as agências internacionais. Importante é que os professores passem a adotar, em suas práticas, a postura do professor eficiente. Espera-se um docente que seja capaz de se adaptar às novas exigências sociais, estimule um ambiente de competitividade, seja flexível, exerça liderança, seja empreendedor e competente.

Mas como garantir, segundo os OM, que esse novo perfil docente seja duradouro? Como garantir que o professor incorpore essas novas atitudes em seu cotidiano? A chave para responder a tais questionamentos está na carreira do professor. Se um docente for inserido em uma carreira que exija dele competitividade, flexibilidade e liderança, certamente assumirá tal postura desde o princípio. Se esse docente for estimulado, por meio de formação continuada, a exercer a sua função sob a lógica gerencial, possivelmente essa será a sua postura no decorrer dos anos. Assim, a carreira docente parece ser o ponto fulcral para que as políticas docentes sejam efetivadas com sucesso.

O ingresso na carreira torna-se, assim, parte das preocupações das políticas internacionais, uma vez que é fundamental para a seleção de professores adaptáveis às exigências da função. Com poucas exceções, o Banco Mundial diz ser uma dificuldade dos países da América Latina a estruturação de um sistema de avaliação que não se ocupe apenas do ingresso na carreira, mas acompanhe o docente ao longo de sua jornada. Justificando a fraca capacidade de formação das Universidades da região, o BM apresenta três estratégias para supostamente resolver o problema da qualidade docente:

A baixa qualidade dos programas de formação de professores torna importante que os sistemas públicos educacionais selecionem com cuidado no momento da contratação. Três instrumentos principais da política podem garantir isso: (a) padrões nacionais para professores; (b) testes pré-emprego das competências de professores; e (c) certificação alternativa (Bruns & Luque, 2014, p. 28).

Ao detalhar os três instrumentos, a estratégia usada é relatar experiências que, segundo o BM, deram certo. Chile e Estados Unidos são os mais referenciados como casos de sucesso. Essa estratégia é bastante comum nos documentos internacionais: divulgar casos de sucesso, de tal forma que os países ainda em processo de implementação das políticas tomem práticas exitosas como exemplo. Contudo, nunca é demais lembrar que as experiências de sucesso desencadeiam, em sua esmagadora maioria, fortes consequências aos professores. Situações como a intensificação do trabalho, o adoecimento em decorrência das fortes cobranças, e até mesmo o fracasso da proposta, são ocultadas nesses documentos.

Ainda sobre a carreira dos professores como estratégia principal para compor um grupo de professores mais eficientes e eficazes, os OM destacam a necessidade de aumentar os salários médios dos professores, para atrair novos talentos. Entretanto, a forma de aumentar os salários é extremamente deletéria aos direitos dos próprios professores, pois conta com a redução do número de concursados. Sob essa lógica, reduzir o número de professores permitiria aos países pagar melhores salários (Banco Mundial, 2014). A Unesco (2013), com a mesma preocupação em constituir um grupo de professores eficientes e eficazes, registra os mesmos 'desafios' a superar: carreira atrativa (que inclua salários condizentes com a produtividade; perda da estabilidade; formação continuada voltada a problemas pragmáticos; etc.)

Considerações finais

A análise dos documentos internacionais desvela que a centralidade do professor nas políticas educacionais, especialmente a partir dos anos 2000, o expõe como protagonista, o 'salvador da educação', ao mesmo tempo que o rotula como obstáculo das reformas na educação. Para classificar o professor como empecilho à efetivação dos projetos neoliberais na escola, uma das estratégias utilizadas pelos OM foi a desqualificação e a responsabilização do professor pelos fracassos na educação. Atribuiu-se uma visão funcionalista do professor, culpabilizando-o pelos problemas da escola; na tentativa de driblar a resistência imposta pela categoria, aumenta-se o controle sobre ele.

A instituição de uma agenda internacional para a educação relaciona a qualidade da educação à qualidade do professor, implicando medidas que alteram o trabalho do professor. Essas mudanças atingem a forma como os docentes se percebem e, conseqüentemente, atuam no cotidiano das escolas. Assim, associada à proposta de adoção da gestão gerencial sobre as ações do professor, está a defesa de uma nova proposta de carreira, que engloba desde a formação docente até as relações trabalhistas decorrentes.

A centralidade estratégica divulgada pelos documentos é a adequação da carreira do professor às novas exigências contemporâneas para a educação, vinculadas organicamente aos interesses econômicos capitalistas. Assim, a centralidade do professor tem caráter ideológico, com objetivos econômicos, causando a conformação de um professor com pouca autonomia em seu trabalho, preocupado em atender às exigências conferidas à nova carreira.

Referências

Alves, I. G. (2002). As novas tendências da formação de professores no contexto tecnológico. *Educação & Tecnologia*, 7(2), 46-53. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/45/39>

Assunção, A. Á., & Oliveira, D. (2009). A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30(107), 349-372. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>

Augusto, M. H. (2012). Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, 38(03), 695-709. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/11.pdf>

Beltrán, O. E. (2007). Redes sociais, reforma educativa e reconversão docente. *Anais do Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Guadalajara, México, 26. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://cdsa.academica.org/000-066/610.pdf>

Bruns, B. & Luque J. (2014). *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Visão geral*. Whashington, USA: Grupo Banco Mundial. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>

Calderón, A. I. (2009). Educação básica privada: flexibilização e precarização do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 4(7), 333-353.

Campos, M. R. (2005). Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. *Revista PRELAC*, 1(1), 7-17. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666por.pdf>

Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>

Evangelista, O. (2012). Formação docente na América Latina e Caribe: a atuação da rede Kipus. In A. M. B. Lara, & R. A. Deitos (Ed.). *Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais* (59-84). Cascavel, BR: Edunioeste.

Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2007). Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 531-541. Recuperado 2 setembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3>

Garcia, M. M. A., & Anadon, S. B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 30(106), p. 63-85. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>

Hoyle, E. & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London, UK: Cassell.

Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14(29), 152-174. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86822205007>

Maués, O. C. (2011). A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, 34(1), 75-85. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>

Melo, K. M. S. de M. (2007). *Formação e profissionalização docente: o discurso das competências*. Maceió, BR: Edufal.

Nogueira, M. A. (2011). *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo, BR: Cortez.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, França.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2006). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna.

Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, AR: Orealc. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

Rodriguez, M. V. R. & Alves, J. B. (2008). Qualidade de vida dos professores: um bem para todos. *Anais do Congresso Nacional de Excelência em Gestão Responsabilidade Socioambiental das Organizações Brasileiras*, Niterói, RJ, Brasil, 4. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <https://docplayer.com.br/185751-Qualidade-de-vida-dos-professores-um-bem-para-todos.html>

Shiroma, E. & Evangelista, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, 29(1), 127-160. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>

Triches, J. (2010). *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94549/286934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, CH: Orealc. Recuperado em 2 setembro, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. 31(1), 1-40. Recuperado em 2 setembro, 2018, de file:///C:/Users/ASUS/Downloads/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf

Recebido: 23/02/2018

Aceito: 10/04/2018