

# O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento

Dalila Andrade Oliveira\*

## Introdução

Este capítulo discute as mudanças ocorridas no trabalho docente nas últimas décadas, no Brasil, com a introdução da Nova Gestão Pública (NGP) na educação. Procura demonstrar, a partir de revisão de literatura, como os princípios da NGP vão se impondo na orientação das políticas para a educação, que são veiculadas por organismos internacionais que difundem um discurso sobre novos padrões de escolarização colocados pela dita “sociedade do conhecimento”. Trata-se de um discurso global sobre a qualidade da educação, para a qual o docente é considerado essencial para o sucesso e a eficácia da aprendizagem para a formação de cidadãos e trabalhadores do futuro. Essa qualidade é prescrita e estabelecida do lado de fora das escolas e das comunidades escolares, e é auferida pelos exames padronizados. Nesse sentido, as avaliações externas têm tido um efeito transformador sobre o trabalho docente porque passam a interferir na maneira como os docentes devem ensinar e em como

---

\* Professora titular de Políticas Públicas em Educação do Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFGM). Professora visitante sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Pesquisadora PQ1A do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Programa Pesquisador Mineiro da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (PPM/Fapemig). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: dalila@ufmg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>.

eles se veem. A análise dessas políticas, em âmbito global, demonstra que elas viajam de uma realidade a outra impondo, em diferentes contextos locais, um conjunto de normas, procedimentos administrativos e práticas que vai transformando o trabalho docente e interferindo nas suas condições de carreira e remuneração. Também procura explorar como essas políticas têm atacado a condição profissional docente e enfraquecido a condição dos trabalhadores de educação como sujeito coletivo.

O capítulo está organizado em quatro tópicos. O primeiro discute as reformas educacionais que tiveram lugar no mundo a partir das duas últimas décadas do século passado. Pretende demonstrar como essas reformas trazem em seu corolário um discurso sobre a modernização, o desenvolvimento tecnológico e novas formas de participação por meio do acesso à informação e à democratização do conhecimento. O segundo tópico é dedicado à discussão sobre os docentes e a sociedade do conhecimento, já que eles se encontram no foco das reformas que buscam definir o perfil e a atuação dos profissionais da educação para formar os cidadãos e trabalhadores para a sociedade do século XXI. O terceiro tópico aborda o ponto central da discussão: os ataques aos docentes no contexto atual, refletidos na corrosão das suas carreiras e das formas de remuneração e na imposição de mecanismos individuais de competição. Ante esses ataques, o último tópico trata dos desafios para os docentes como sujeito coletivo diante da lógica hegemônica competitiva.

### **As reformas do Estado e da educação para a sociedade do conhecimento**

No final do século passado, vimos emergir argumentos em defesa da educação geral para a população mundial que variavam desde a afirmação de seu caráter indispensável para a inserção dos trabalhadores no processo produtivo, que se tornava cada vez mais informatizado, com maior emprego de tecnologia, até sua contribuição para a real participação cidadã na dita sociedade do conhecimento.

Esse discurso foi amplamente disseminado a partir das mudanças políticas, econômicas e sociais a que o mundo assistiu nas

últimas décadas do século XX. A mudança no modo de regulação social rompeu com um modelo que havia imperado por décadas, período este que ficou conhecido como “a era de ouro” do capitalismo, apesar de que, como afirma Eric Hobsbawm,

a era de outro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo – os que viviam em países para cuja pobreza e atraso os especialistas da One tentavam encontrar eufemismos diplomáticos. (1995, p.255)

Essa mudança no modo de regulação veio acompanhada de forte crítica contra o Estado de bem-estar social e ao regime fordista com a reestruturação produtiva e a emergência de formas mais flexíveis de acumulação. (Harvey, 1994) Por isso, a passagem do século XX para o atual representou um período de grande convulsão em vários aspectos. No âmbito educativo, assistimos à assunção do conceito de “sociedade do conhecimento” ou sociedade da informação, bastante fundamentado na economia, como a promessa da sociedade do futuro para a qual os sistemas educacionais precisariam se reformar para preparar as novas gerações.

Esse conceito, a despeito das imprecisões que carrega, pode ser caracterizado como o livre acesso à informação em âmbito global e universal, e, dessa forma, ao conhecimento. Essa democratização da informação e do conhecimento estaria possibilitada pelos meios de comunicação e o acesso à internet, inaugurando, assim, uma nova sociedade. Vagner Bessa, Marcelo Nery e Daniela Terci viam com certo otimismo essa promessa aliada ao desenvolvimento tecnológico ao afirmarem que:

Na ótica social, o ritmo de difusão da nova infraestrutura de telecomunicações mostra potencialidades inéditas para a abertura e ampliação dos canais de participação nas sociedades democráticas e para o aparecimento dos novos direitos no que se convencionou chamar de “sociedade do conhecimento”. (Bessa, Nery e Terci, 2003, p.4)

O otimismo ao qual se referem os autores está assentado no que consideram o impacto que pode ser sentido no mercado de trabalho, nas relações comerciais, no crescimento econômico, na forma de produzir, coordenar e distribuir bens e serviços e no cotidiano dos indivíduos; na maneira que adquirem informações, aprendem, negociam, interagem, etc. Porém, advertem que:

As instituições reclamam novas regulamentações e incentivos, oferecem e demandam novos saberes. Entretanto, leituras menos otimistas enfatizam que a difusão diferenciada das novas tecnologias, quando não reforça, repete os padrões de exclusão social presentes em sociedades com profundas diferenciações distributivas. (Bessa, Nery e Terci, 2003, p.4)

Podemos considerar que o caráter desigual e excludente da chamada sociedade do conhecimento esteve presente desde o início do seu suposto aparecimento. E que, em sociedades como a brasileira, caracterizada por alto grau de desigualdade econômica e social, o livre acesso à informação e a democratização do conhecimento continuam longe de ser conquistados, o que sugere novas formas de exclusão.

O discurso acerca da sociedade do conhecimento está vinculado às mudanças políticas no âmbito do Estado. Pierre Lascoumes e Patrick Les Galès advertem que

com o desenvolvimento dos Estados-providência e, sobretudo, com o intenso intervencionismo que o acompanhou, o neocorporativismo, a interpenetração crescente dos espaços públicos e privados tornaram necessária uma flexibilização das relações governantes/governados. Ao abrigo da “modernização” e da “participação”, novos instrumentos foram introduzidos para assegurar melhor funcionalidade da gestão pública, criando uma subjetivação crescente de relações políticas e o reconhecimento de “reivindicação de direitos” dos cidadãos perante o Estado. Uma nova relação é, então, estabelecida entre direito à

expressão política e direito à informação. (Lascoumes e Les Galès, 2012, p.29)

Podemos inferir que essa nova relação sustenta o discurso em torno da transparência que justifica as políticas de *accountability* ou políticas de resultado que têm se disseminado no setor público, em especial na educação, e que foram introduzidas no Brasil na esteira da NGP, tanto no nível da gestão federal quanto nos estados e municípios.

### **Os docentes na sociedade do conhecimento**

As mencionadas mudanças políticas, econômicas e culturais ocorridas no mundo na passagem do século XX para o atual tiveram repercussões significativas sobre os sistemas educacionais que resultaram de imediato na ampliação das expectativas para a escola e seus profissionais. Por um lado, essas mudanças trazem à tona a crise do modelo de escola republicana baseado no critério de justiça universal – o ideal de igualdade de oportunidades – e, por outro, põe em evidência a crise do fazer docente como transmissão de saberes e conhecimento.

Para discutir o trabalho docente na atualidade, é necessário ter em conta o que foi o trabalho docente (e a escola) no século anterior. Quando no seu início, a escola, que era então uma instituição relativamente jovem, como nos mostra Thomas Popkewitz,

mediava as relações entre família, cultura, economia e Estado. A escolarização favorecia a conformidade política por proporcionar estabilidade social, cidadãos inteligentes, mas submissos, crianças obedientes para pais ansiosos e trabalhadores produtivos para uma economia capitalista emergente. (Popkewitz, 1997, p.62)

Ao longo do século XX, desenvolveu-se um modelo de regulação social (Aglietta, 1979) em que os vínculos entre sistema educativo e sistema de emprego apresentavam um encaixe quase

perfeito. A formação de novos trabalhadores passava cada vez mais pela escolarização, atribuindo à escola um papel de distribuição de posição social, fenômeno que ficou conhecido como “a educação como elevador social” (Mills, 1987) ou como “passaporte para o futuro” (Delors, 1998). Esse encaixe foi responsável por certo equilíbrio que deu sustentação à sociedade salarial.

A sociedade salarial é definida por Robert Castel como

uma sociedade que não é homogênea nem pacificada, mas cujos antagonismos assumem a forma de luta pelas colocações e classificações mais do que a forma de luta de classes. Sociedade em que, de contraponto, a condição de assalariado se torna modelo privilegiado de identificação. (Castel, 1998, p.466)

Nesse modelo de regulação social, as profissões passaram a ser importantes mediações e sua forma de desenvolvimento passou a ser cada vez mais atribuída à formação escolar e à obtenção de títulos universitários. De acordo com Popkewitz (1997, p.64), “é na inter-relação das epistemologias com a política institucional que os conceitos de reforma e profissão aparecem como expressão dessas formações sociais”. Assevera ainda que

Uma linguagem da reforma e do profissionalismo vinculava a autoridade moral à escolarização e ao desenvolvimento profissional. (...) [em que] o papel do professor era semelhante ao de um governante opressor: ensinar as crianças a aceitarem as piedades do texto, ensinar o valor de adaptar-se às leis e proporcionar um meio planejado para eliminar a espontaneidade, desencorajar a comunicação entre os pares e imitar os padrões de comportamento da conduta de professores. (Popkewitz, 1997, p.65)

O fenômeno da globalização promovendo mudanças no mundo nas últimas décadas do século XX, em especial aquelas relacionadas ao trabalho que vieram no bojo da reestruturação produtiva, resultou em crises ou desencaixes na sociedade. (Giddens, 1991)

A constatação dessas crises traz o debate sobre a necessidade de uma nova escola e de um novo docente, sobretudo no seu saber-fazer, ou seja, nas formas de ensinar e de se relacionar com seu trabalho.

Inés Dussel (2006), com base nas sociedades latino-americanas, tenta explicar a crise da transmissão no fazer docente a partir de quatro argumentos: há uma quebra de autoridade entre as gerações; as tecnologias de transmissão e de arquivos de memória se pluralizaram; o efeito da repressão ditatorial sobre os adultos e os jovens, a necessidade de conservar e transmitir a memória (em especial nas sociedades do Cone Sul); a ideia de política e a relação com a norma nas sociedades latino-americanas. Para ela, há certo apagamento entre as fronteiras do legal e ilegal, do permitido e proibido que se relaciona com a impunidade e a corrupção nessas sociedades.

Diante dessas crises, a escola republicana, mas especialmente os docentes, passam a sofrer ataques no que se refere à sua identidade, história, papel e função na sociedade. São discursos que desqualificam a escola e os docentes como ultrapassados, anacrônicos, refratários à mudança. Para acompanhar as demandas da sociedade do conhecimento, a escola e os docentes precisam se renovar, reformar, transformar. Os organismos internacionais desempenham um papel crucial nesse sentido, são os principais difusores do discurso da reforma. Para isso, promovem o que Stephen Ball (2002, p.4-5) identificou como um mecanismo dirigido a “‘reformatar’ professores e para mudar o que significa ser professor”.

O relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), “O papel crucial dos docentes: atrair, formar e reter docentes de qualidade” (2005), descreve múltiplas expectativas que as escolas e os docentes devem satisfazer. De acordo com o relatório, a sociedade contemporânea espera que as escolas e seus docentes estejam aptos a responder de maneira eficaz às demandas dos alunos originados de diferentes meios sociais e linguísticos, de lutar realmente contra o fracasso escolar e de demonstrar sensibilidade às questões culturais, de igualdade de gênero e encorajar a tolerância e promover a coesão social. Para isso, será necessário formar novos docentes. Os professores e a formação

docente se converteram, assim, na preocupação principal dos esforços da reforma. O enfoque tem sido como manejar melhor as atividades dos professores para produzir um ensino mais efetivo, no sentido da melhoria do rendimento dos estudantes.

Os principais argumentos em torno da formação desse novo docente vão insistir na necessária ruptura com uma visão tradicional da profissão, que foi desenvolvida ao longo do século XX, e na necessidade de desenvolvimento de um novo profissionalismo.

O desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional que possui uma condição salarial atraente. A condição salarial docente tem como principal referência a Recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores, na qual se afirma:

O termo “condição” empregado em relação ao pessoal docente, designa tanto a posição social que se reconhece segundo o grau de consideração atribuído à importância da função e à competência e condições de trabalho, como pela remuneração e demais benefícios materiais que se lhe concedem, em comparação com outras profissões. (OIT/Unesco, 1966)

A partir daí, os docentes passam a ver seu reconhecimento profissional como um direito garantido no âmbito do Estado, em geral seu empregador, em um crescente movimento de institucionalização da sua profissionalização por meio da estruturação de suas carreiras e outros direitos trabalhistas através dos seus sindicatos. Vicent Lang (2006) explica que a profissionalização faz referência à evolução das tarefas dentro da divisão social e técnica do trabalho, à construção das identidades e dos atores, à elaboração de uma legitimação, à mobilidade interna dos indivíduos e de suas organizações, entre outras. São essas noções que se veem ameaçadas a partir do final do século passado e início deste.

Cuenca (2015) demonstra como as carreiras docentes têm sofrido mudanças nas últimas décadas, em estudo que analisou comparativamente as regulações concernentes à carreira em dezotois países da região a partir de quatro eixos: (1) os mecanismos de acesso à carreira docente; (2) as estratégias de promoção laboral; (3) os processos de avaliação da função docente e os procedimentos de saída da carreira; e, ainda, (4) os programas de incentivos e estímulos ao trabalho docente.

As análises do autor mostram que as carreiras docentes latino-americanas, na atualidade, são plataformas legais heterogêneas quanto a sua natureza jurídica, orientação técnica e organização interna. Isso se deve ao extenso período de tempo que abarcam essas regulações. Ele constata que coexistem na região carreiras que foram desenhadas e aprovadas nos anos 1950 e as que obedecem à regulamentação muito recente, o que permite reuni-las em três diferentes grupos, a partir de duas características: a amplitude e a extensão da carreira, medidas a partir das estratégias de promoção horizontal e vertical; e a incorporação de mecanismos de avaliação com consequências de alto impacto.

Essas reestruturações na carreira guardam relação com a forma como os docentes são considerados na sociedade contemporânea e como eles próprios concebem seu trabalho e sua profissão. Régis Malet (2009), a partir de revisão de literatura em contextos anglófonos e francófonos, constata que as reformas conduzidas na Inglaterra e nos Estados Unidos resultaram em empobrecimento e perversão de uma profissionalidade docente nas suas dimensões moral, ética e crítica, nas quais se tinha construído sua legitimidade social. Fenômeno semelhante é observado na região latino-americana em diferentes estudos. (Oliveira, 2004; Tenti Fanfani, 2005)

### **Os ataques aos docentes na sociedade do conhecimento**

No Brasil, assim como em muitos países da América Latina, esse discurso em torno da sociedade do conhecimento começou a tomar lugar a partir do início dos anos 1990, período marcado por reformas do Estado em larga medida na região, e vinha revestido de

uma modernização que passava necessariamente pela informatização dos processos administrativos. Essas reformas no âmbito do Estado tiveram a NGP como importante instrumento na relação de governação entre os atores do Estado e da sociedade civil. (Oliveira, 2015)

Lascoumes e Le Galès explicam que

A “nova gestão pública”, em uma versão simplificada, traduz-se pela aplicação do princípio da escolha racional e da microeconomia clássica à gestão pública, às vezes de maneira mais direta, transferindo a receita da gestão privada à gestão pública. Isso conduz notadamente a uma fragmentação dos instrumentos de ação pública e a uma especialização crescente, uma concorrência forte entre diferentes tipos de instrumentos (julgados em termos da relação custo/rendimento) e a um movimento em favor dos instrumentos mais incentivadores que tradicionalmente normativos. (2012, p.30-31)

Por meio de um discurso reformador no âmbito do Estado e da educação, os princípios da NGP foram se impondo na orientação das políticas públicas traduzidos em normas, procedimentos administrativos e em práticas que foram transformando valores e identidades não só entre os profissionais que atuam no serviço público, mas, sobretudo, entre os usuários desses serviços. Como afirma Ball, trata-se de uma profunda transformação

nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público. Isso significa dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas de Bem-Estar Social têm sido sujeitas a mudanças genéricas. (Ball, 2006, p.11)

Muito já se falou sobre como a NGP foi transformando a relação entre Estado e cidadania em novas formas de interação que

promovem o mimetismo do mercado, em relações que se assemelham às de cliente/fornecedor, fornecedor/consumidor etc. Esse discurso penetrou o campo educativo e a gestão da educação sofreu seus reflexos diretos e imediatos, e penetrou, ainda, o campo da formação docente e das práticas profissionais, revelando intencionalidades convergentes com os objetivos da reforma do Estado em relação aos processos escolares, determinando novas lógicas de organização e gestão, sempre guiadas por resultados quantificáveis. Esse processo tem atuado na construção de novas identidades profissionais e nas relações de trabalho, promovendo a reestruturação da profissão docente. (Oliveira, 2018)

Essas reformas implementaram ações que são orientadas por regras e que estabelecem novas formas de pensar o trabalho docente. Muitos estudos (Cuenca, 2015; Feldfeber e Imen, 2007; Morgens-tern, 2010; Oliveira, 2004, 2007 e 2018; Tenti Fanfani, 2005; Terigi, 2010) produzidos em diferentes países da América Latina demonstram que as reformas mais recentes realizadas nos seus sistemas educacionais interferiram nas formas de organização das carreiras, nas formas de contratação e de remuneração dos professores. Essas reformas introduziram, na sua maioria, a avaliação como mecanismo indispensável para obter a melhoria educativa. (Cuenca, 2015)

A avaliação pode ser mais um fator a contribuir para a depreciação profissional dos docentes, como explica Christopher Day:

O maior controle do currículo nacional, bem como os “novos” poderes concedidos aos diretores das escolas, nomeadamente na supervisão da ação docente e do desenvolvimento curricular, podem contribuir para que os professores olhem para a avaliação do seu trabalho como mais um fator de depreciação pessoal e de declínio do profissionalismo docente. (1999, p.98)

Essas mudanças vão sendo justificadas pela necessidade de ajustar os sistemas educacionais (e as escolas) às transformações mais amplas que demandam novos padrões de organização do trabalho e da vida em sociedade. Para Christian Laval (2004), as transformações na organização do trabalho explicam em grande parte as

modificações escolares reclamadas pelas forças econômicas e políticas dominantes. Conforme o autor, o ideal de referência da escola passa a ser o trabalhador flexível, de acordo com os cânones da nova representação do gerencialismo.

As mudanças culturais que o gerencialismo promove são uma preocupação em muitos estudos. Ball (2006) insiste que é necessário colocar maior atenção sobre a transformação dos valores e culturas do setor público e a concomitante formação de novas subjetividades. Para ele, “os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo”. (Ball, 2006, p.12)

A flexibilidade requerida pelos novos padrões de organização do trabalho está muito mais dirigida ao desenvolvimento da flexibilidade do tempo e do pagamento que necessariamente de maior autonomia aos trabalhadores. Entretanto, o discurso da modernidade vem suportado por uma noção de ganhos de autonomia e de reflexividade. Como sintetiza Ball,

(...) onde o neo-taylorismo (velho gerencialismo) focaliza a intensificação dos sistemas de controle direto, o novo gerencialismo oferece um modelo de organização “centrado nas pessoas” que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. (2006, p.12)

O modelo de autonomia que se observa está fundamentado em maior responsabilização dos envolvidos, que cada vez mais têm de responder pelo resultado de seu trabalho. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos docentes sobre o êxito ou fracasso dos alunos, ignorando dimensões do processo educativo que fogem completamente à competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que são elaborados e definidos por especialistas externos ao contexto escolar.

Os docentes sofrem duplamente a influência desse discurso, quer na sua condição laboral, como profissionais da educação no setor público, quer como formadores de novos trabalhadores. É crescente a determinação de metas de desempenho que devem produzir resultados no seu trabalho, a imposição de valores mercantis para definir a relação entre as escolas e entre os pares, a premiação, a bonificação e, ainda, a cobrança de meritocracia e de desenvolvimento do espírito empreendedor para si e para os que educam. Essas relações são sustentadas por constantes processos de avaliação.

As avaliações devem assegurar e orientar a necessária educação para a sociedade do conhecimento, própria do século XXI. Nesse sentido, os discursos em torno da necessidade de obter a proficiência do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) como medida de qualidade da educação apelam para a necessária formação do trabalhador global:

Empregos bem-remunerados e indústrias de alto lucro exigem trabalhadores que possam pensar criticamente, conectar ideias e trabalhar além das fronteiras internacionais. Os países ricos não precisam mais de uma grande força de trabalho para realizar tarefas domésticas, mas os sistemas escolares têm sido tradicionalmente lentos e difíceis de mudar. (Asia Society, 2020, tradução nossa)

Day, analisando a situação educacional estadunidense dos anos 1990, mostra que o desenvolvimento de esquemas de avaliação nas escolas tinha dois objetivos centrais: a responsabilização e o desenvolvimento profissional. Ele chama a atenção para o fato de que “a confiança tradicional da sociedade na capacidade dos professores para tomarem decisões sobre o conteúdo curricular e avaliação tem sido substituída pela imposição de um currículo nacional”. (Day, 1999, p.97)

## **Desafios para os docentes como sujeito coletivo diante da lógica hegemônica competitiva: comentários finais**

Nas últimas décadas, essa tendência cresceu em grande parte do mundo. Os argumentos em favor dos sistemas de avaliação para fornecer um indicador de qualidade do ensino que possa ser apropriado pela sociedade, a fim de permitir a mobilização dos diferentes agentes para que as práticas sejam ajustadas com o objetivo de melhorar os resultados, têm sido cada vez mais frequentes. Na atualidade, os testes padronizados têm determinado cada vez mais os currículos nacionais.

O Brasil viveu, recentemente, um amplo movimento envolvendo setores governamentais, fundações “filantrópicas” e entidades representativas dos gestores educacionais – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) – pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A aprovação bastante controversa da BNCC, alvo de crítica das entidades representativas dos trabalhadores de educação, bem como das entidades acadêmicas, justifica-se na determinação legal encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, de que “a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil”. Dessa forma, ela foi aprovada com o objetivo de “estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica”<sup>2</sup>.

Os organismos internacionais, baseados em forte fundamentação com matriz na teoria do capital humano, vêm definindo padrões para identificar, avaliar e determinar o que é a “qualidade da educação”, a “escola eficaz” e a “boa docência”, utilizando-se de certos dispositivos para influenciar, em âmbito internacional, a

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25/11/2020.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 23/3/2020.

organização dos sistemas educacionais, (Laval, 2004) Esses padrões estão vinculados com formas de ordenar e classificar os estudantes, as escolas e os sistemas educacionais, impondo critérios de eficácia e eficiência em educação para diferentes partes do mundo e orientando mudanças assentadas em uma lógica meritocrática. A OCDE, por meio dos seus estudos, tem reforçado os vínculos entre produtividade, capital humano e políticas educacionais. Nesse sentido, ela recomenda regularmente aos países a reforma de seus sistemas de educação e formação de professores, propondo medidas que mostrem que mais capital humano leva a mais produtividade.

Como afirma Laval, a doutrina dominante da educação encontra hoje seu centro de gravidade nas teorias do capital humano, traduzindo “uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo: mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias”. (Laval, 2004, p.25)

Esse discurso, na atualidade, é metamorfoseado pela necessária inserção global, pelo domínio das tecnologias e pelo desenvolvimento de competências e habilidades para integrar-se à sociedade do conhecimento. É um discurso que penetra todos os espaços educacionais: dos ministérios às escolas, passando pelos órgãos intermediários e chegando até as comunidades.

O discurso de modernização, acesso à informação e maior transparência dá suporte às políticas de responsabilização e à retórica do desenvolvimento profissional, de um novo profissionalismo em contraposição às formas tradicionais de carreira, o que tem representado um enorme desafio para os docentes e seus coletivos e para os sindicatos. Como afirma Patrick Rayou (2009), o liberalismo da ação presente nessas políticas é temperado pelo peso dos constrangimentos e responsabilidades, o que pode resultar em fonte de cobrança individual e de sofrimento profissional. Isso será tão mais provável quanto mais os docentes não puderem se ancorar em garantias e segurança institucional em suas escolas, em sua carreira, na regulamentação trabalhista e previdenciária. O individualismo, a concorrência entre os pares e o descrédito na carreira profissional enfraquecem as identidades coletivas desses trabalhadores e, por conseguinte, seus sindicatos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIETTA, M. *Regulación y crisis del capitalismo*. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

ASIA SOCIETY. What is PISA and why does it matter? 2020. Disponível em: <<https://asiasociety.org/global-cities-education-network/what-pisa-and-why-does-it-matter>>. Acesso em: 25/11/2020.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, jul./dez. 2006, p.10-32.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa*, v.15, n.2, Universidade do Minho, 2002, p.3-23.

BESSA, V. de C.; NERY, M. B.; e TERCI, D. C. Sociedade do conhecimento. In: *São Paulo em Perspectiva*, v.17, n.3-4, 2003, p.3-16. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000300002>>. Acesso em: 25/11/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUENCA, R. *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: OREALC/Unesco, 2015.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Orgs.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

DUSSEL, I. Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: TENTI FANFANI, E. (Org.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006, p.143-174.

FELDFEBER, M. e IMEN, P. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2007, p.165-185.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LANG, V. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. In: TENTI FANFANI, E. (Org.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006, p.71-118.

LASCOUMES, P. e LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. In: *Revista Pós Ciências Sociais*, v.9, n.18, jul./dez. 2012, p.19-44.

LAVAL, C. *A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

MALET, R. Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. In: *Education et sociétés*, n.23, jan./jun. 2009, p.91-122.

MILLS, W. Educação e classe social. In: PEREIRA, L. e FORACCI, M. M. (Orgs.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1987, p.268-286.

MORGENSTERN, S. Reflexiones sociológicas en torno a los docentes: la paradoja entre su vulnerabilidad y su potencialidad profesional. In: OLIVEIRA, D. A. e FELDFEBER, M. (Orgs.) *Nuevas regulaciones educativas en America Latina: políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010, p.17-54.

OECD. Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris: OECD, 2005

\_\_\_\_\_. Productivity, human capital and educational policies. S/d. Disponível em: <<https://www.oecd.org/economy/human-capital/>>. Acesso em: 06/3/2020.

OIT/UNESCO. Recomendação da Organização Internacional do Trabalho e das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 1966.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, Campinas, dez. 2004, p.1127-1144.

\_\_\_\_\_. A política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: *Educação e Sociedade*, v.28, n.99, Campinas, maio/ago. 2007, p.355-375.

\_\_\_\_\_. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In: *Educação e Sociedade*, v.36, n.132, Campinas, jul./set. 2015, p.625-646.

\_\_\_\_\_. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. In: *Revista FAEBA*, v.27, n.53, Salvador, set./dez. 2018, p.43-59.

POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder, conhecimento e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAYOU, P. Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. In: *Education & Sociétés*, n.23, Paris, jan./jun. 2009, p.5-13.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

TERIGI, F. Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. In: *Documentos de Trabajo*, n.50, Santiago do Chile, 2010.