

REFORMAS MACROECONÔMICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE¹

Macroeconomic reforms and education in Brazil: brief analysis

DUARTE, André Ricardo Barbosa²
BRITO, Vera Lúcia Alves Ferreira de³
DUARTE, Alexandre Willian Barbosa⁴

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma breve revisão bibliográfica e promover uma discussão acerca das influências e dos resultados dos ajustamentos macroeconômicos e da ascensão do modelo regulatório supranacional e do Estado-avaliador na concepção das políticas públicas educacionais do Estado brasileiro nos últimos 20 anos. Pretende ainda discutir como a intervenção de valores performativos e gerenciais oriundos de uma ética típica dos mercados e difundida pelas agências econômicas multilaterais (Banco Mundial, BID, BIRD) tem influenciado a construção das políticas educacionais, o cotidiano das instituições escolares e os trabalhadores docentes.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação; Trabalho docente.

ABSTRACT

This work aims to present a brief literature review and promote a discussion about the influences and results of the macroeconomic adjustments and the rise of supranational regulatory model and the state-evaluator in the design of educational public policies of the Brazilian State in the last 20 years. It also aims to discuss how the intervention of performative and management values arose from a typical ethics of markets and widespread by the economic multilateral agencies (World Bank, IADB, IBRD) has influenced the construction of educational policies, the daily life in schools and the work of teachers.

Keywords: Public Policy; Education; Teacher work.

¹ Este artigo constitui parte do trabalho apresentado no I Circuito de Debates Acadêmicos na 2ª Conferência do Desenvolvimento promovida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA, em Brasília/DF, no dia 23 de novembro de 2011.

² Bolsista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e tutor presencial do Curso de Pedagogia da UFOP / Centro de Educação Aberta e a Distância. E-mail: historiador.arb@ig.com.br

³ Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: veraluciabrit@ig.com.br

⁴ Graduado em Ciências Sociais, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, assistente de pesquisa do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente - FaE/UFMG. E-mail: aw.duarte@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As discussões acerca das reformas macroeconômicas e educacionais na década de 90 do século XX e na primeira década do século XXI nos países periféricos, em especial no Brasil, fizeram emergir uma série de importantes debates em torno das influências da economia e do mercado globalizado na formulação das políticas públicas educacionais dos Estados.

As chamadas reformas macroeconômicas – recomendadas e/ou impostas pelo Consenso de Washington aos países periféricos durante a década de 90 – consistiram ou consistem em um

programa ou estratégia sequencial em três fases: a primeira consagrada à estabilização macroeconômica, tendo como prioridade um superávit fiscal primário envolvendo invariavelmente a revisão das relações fiscais intergovernamentais e a reestruturação dos sistemas previdência pública; a segunda, dedicada ao que Banco Mundial vem chamando de “reformas estruturais”; liberação financeira e comercial, desregulação dos mercados, e privatização das empresas estatais; e a terceira etapa, definida como a da retomada dos investimentos e do crescimento econômico (FIORI, 1997, p.12).

As reformas educacionais em curso no Brasil nos últimos vinte anos – período de forte influência da agenda macroeconômica do Consenso de Washington – pautaram-se, como aponta Duarte (2005), em uma gestão de políticas públicas que, embora não objetivassem uma privatização “*stricto sensu*”, voltavam-se à restrição de recursos no financiamento direto da ampliação do sistema público, à busca de maior eficiência e produtividade no trato dos recursos disponíveis e na “desresponsabilização da União para com o financiamento da educação básica” (DUARTE, 2005, p.822), transferindo essa atribuição para os entes subnacionais (estados e municípios).

CONTEXTO DE FORMULAÇÃO E REFORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS

No contexto das políticas educacionais nas duas últimas décadas, fica claro uma questão de fundo a ser incansavelmente discutida: as consequências dessas reformas [macroeconômicas e educacionais] na “tessitura da vida cotidiana” (BALL, 2001, p.101), principalmente no que versa sobre as transformações operadas no mundo do trabalho a partir da mundialização do capital (ANTUNES; ALVES, 2004) e suas consequências nos espaços, tempos e funções das instituições escolares e nas concepções e regulações das políticas educacionais nacionais e locais.

Longe de considerar as influências das reformas macroeconômicas como um aspecto monolítico da globalização e do capitalismo transnacional, ou como a única explicação plausível para as profundas e significativas transformações operadas nas políticas públicas educacionais das últimas décadas – pois a globalização é “[...] um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2001, p.32) –, o que se deseja discutir neste momento é um conjunto de argumentos que visam compreender como os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados (MÉSZÁROS, 2008). E, ainda, como as reformas educacionais produziram novos modelos de regulação das políticas para a educação fundamentados em uma episteme educacional

gerencial/performativa (racionalidade técnica), cuja lógica de produção e reprodução é oriunda do mercado e

[...] até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001, p.100).

A ideia a ser colocada em debate é a de que está em curso uma profunda mercantilização da educação pública – principalmente na educação básica –, tanto nos aspectos estruturais, com o significativo aumento da participação de contratos privados como agentes terceirizados na prestação de serviços educacionais (merenda, segurança, mídia instrucional, formação de professores, etc.) e a assunção de uma regulação supranacional da educação, quanto no campo epistemológico com as crescentes tentativas de consolidar uma racionalidade que objetiva “[...] a reprodução [de uma] estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2008, p.12).

A mercantilização dos serviços públicos é um debate que está em voga desde a intensa privatização operada durante as reformas macroeconômicas da década de 90. Uma das principais questões na análise deste processo está pautada em dois pontos relacionados:

[...] a privatização e a mercantilização do setor público são crescentemente complexas e totalizadoras e formam parte de um novo acordo político global. Os valores do mercado privado são celebrados em quase todos os Estados do ocidente, dando legitimação e impulso para certas ações e compromissos – espírito empresarial, competição e excelência –, e inibindo e deslegitimando outros – justiça social, equidade, tolerância (BALL, 2004, p.1105).

Em comparação com outros setores, como, por exemplo, o das telecomunicações - onde as privatizações levadas a cabo na década de 90 retiraram por completo o Estado da oferta do serviço -, vale ressaltar que “não nos encontramos em face de um processo de retirada explícita do Estado da oferta educacional” (OLIVEIRA, 2005, p.755-756), mas sim, em uma reconfiguração de seu papel, de sua atuação. Essa redefinição é resultado de dois cenários contemporâneos: o primeiro corresponde às transformações operadas nas formas de organização e regulação do trabalho em consequência da mundialização e transnacionalização do capital; o segundo versa sobre as consequências dessas mudanças sobre os sistemas escolares, fundamentalmente no que se refere à adoção de políticas educacionais por parte do Estado voltadas para uma ascensão da cultura do gerencialismo e da performatividade, conforme aponta Ball (2005).

O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. [...] O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. [...] A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda

como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p.544-545).

Segundo Antunes e Alves (2004), a mundialização do capital trouxe consigo uma ressignificação do trabalho e do trabalhador. A reestruturação dos tempos e espaços de produção desloca da indústria – organizada no modelo fordista/taylorista – para o setor de serviços quase a totalidade das forças produtivas no tempo presente. É transnacionalizada tanto a produção de bens duráveis e de consumo, quanto de serviços, principalmente aqueles ligados à gestão de ativos financeiros, novas tecnologias e comércio de *commodities*. Estamos diante de uma nova organização produtiva internacional onde as empresas multinacionais, os mercados financeiros globalizados e os blocos comerciais transnacionais formam a estrutura estratégica da economia mundial.

Uma das transformações mais dramáticas produzidas pela globalização econômica neoliberal reside na enorme concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais: das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto estrangeiro (SANTOS, 2001, p.36).

Essa conjuntura trouxe consigo a retirada do trabalho e do trabalhador de uma dimensão política (organização coletiva, principalmente pela via sindical, de luta pelos direitos sociais, civis e políticos induzidos no e pelo mundo do trabalho), transferindo-os para a dimensão de prestadores de serviços no mercado globalizado (dominado por construtos de soluções individualizadas, induzidas pelo espírito de competição, eficiência, produtividade e empregabilidade).

Esse processo de mundialização produtiva desenvolve uma classe trabalhadora que mescla sua dimensão local, regional, nacional com a esfera internacional. Assim como o capital se transnacionalizou, há um complexo processo de ampliação das fronteiras no interior do mundo do trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004, p.341).

No mercado globalizado e transnacionalizado, a organização do mundo do trabalho também é transnacionalizado e reconfigurado, fundamentalmente no tempo e no espaço. Há, portanto, uma redefinição do trabalho enquanto mecanismo de controle e regulação social.

[...] a regulação do trabalho é um importante foco, já que o modelo de regulação social até então em vigor estava centrado na regulamentação do trabalho, na sua transformação em emprego e, conseqüentemente, em promessa de futuro e condição permanente e estável na vida para os que não detêm propriedades. A emergência de novos modelos de regulação da vida social tem resultado em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores, bem como terceirização e precarização das condições de trabalho. Ou seja, para a maioria da população, esses novos processos de regulação têm representado a perda da estabilidade, da segurança e, principalmente, da expectativa de futuro (OLIVEIRA, 2005, p.756).

Nesse contexto, os vínculos entre educação e trabalho são diretamente afetados. Os sistemas escolares construídos no Brasil, durante o século XX, estão imbricados na lógica da escolaridade formal que garante a empregabilidade (OLIVEIRA, 2005). Tal aspecto é perceptível na Constituição de 1988 ao dispor sobre os objetivos da educação que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Portanto, nesse conjunto de determinações, o emprego formal, atrelado à escolarização formal, é o indutor da mobilidade social dentro do diverso sistema de classes. Assim sendo, as alterações processadas pela globalização nas regras do jogo da empregabilidade no mercado de trabalho formal – reduzindo a capacidade de reprodução da sobrevivência dos sujeitos pelo salário, por meio da precarização dos contratos e das relações de trabalho, pelo desemprego estrutural ou subemprego – demandam das políticas neoliberais para os sistemas escolares (nacionais e locais) a formulação de um novo ideal educacional capaz de conformar e incorporar a competitividade e a eficiência (matrizes da lógica de funcionamento do mercado globalizado) como as únicas habilidades capazes de garantir aos sujeitos sua inserção e permanência no mercado de trabalho transnacionalizado. E, por assim ser, a única garantia de sobrevivência e mobilidade social. Conforme Herrán e Rodríguez (2000), em relatório setorial encomendado pelo Banco Mundial, os objetivos a serem perseguidos pela educação secundária no Brasil devem ser orientados para

[...] preparar a juventude para o emprego, tendo como meta a formação de estudantes dotados de flexibilidade, capazes de se adaptar a mudanças no mercado de trabalho, numa economia **cada vez mais globalizada**. Esta diversidade de objetivos representa tanto um desafio como uma oportunidade para o setor. Embora a eficiente combinação de objetivos múltiplos muitas vezes seja difícil, a aceitação e a abordagem desta série de objetivos é importante para atrair e reter uma representação diversificada da juventude brasileira (HERRÁN; RODRÍGUEZ, 2000, p.27, grifo nosso).

Ou seja, é a “inserção de hábitos da produção privada, e de suas sensibilidades comerciais e ‘moral utilitarista’, na prática educacional” (BALL, 2004, p.1105).

A contaminação desses valores na concepção das políticas educacionais coloca frente a frente as possibilidades da educação enquanto instrumento que fornece “os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, [que gera e transmite] um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p.35) ou, em oposição contra-hegemônica, enquanto um processo cujo ânimo está centrado na emancipação humana das lógicas mercadológicas baseadas na competitividade e performatividade, tanto no mundo do trabalho, quanto na vida em sociedade.

NOVAS REGULACIONES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: REGULACION SUPRANACIONAL, ESTADO-AVALIADOR E MERCANTILIZACION

A opção por adotar modelos educacionais baseados em princípios gerencialistas e performativos parece ser uma forte tendência dos governos na primeira década do século XXI. A assunção desse modelo data da década de 90 do século XX, quando a gestão de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República (1995 a 2002) impôs reformas macroeconômicas significativas que inauguraram um novo tipo de atuação do Estado na gestão pública, sendo as políticas públicas – em geral e não só na educação – elaboradas e implementadas a partir de uma “[...] racionalidade financeira (implicando redução dos gastos públicos e do tamanho do Estado, assim como uma abertura do país ao capital financeiro internacional)” (SOUZA; FARIA, 2004, p.928). Portanto, estão na pauta das políticas públicas dos

Estados nacionais contemporâneos determinações externas de ordem política, econômica e social que conduzem no âmbito interno a concepção e a formulação de novos modelos de regulação das políticas públicas. A atual onda de globalização – diferente da ocorrida no século XIX que fortaleceu os Estados centrais do ocidente – enfraquece os poderes de intervenção dos Estados nacionais, principalmente no controle da economia.

A pressão sobre os Estados é agora relativamente monolítica – o Consenso de Washington – e em seus termos o modelo de desenvolvimento orientado para o mercado é o único modelo compatível com o novo regime global de acumulação, sendo, por isso, necessário impor, à escala mundial, políticas de ajustamento estrutural (SANTOS, 2001, p.43).

No caso específico das políticas educacionais, as reformas observadas nos últimos 20 anos seguiram as estratégias de conformar a educação e a economia globalizada em um *ethos* educacional em que “[...] o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência” (SANTOS, 2001, p.40). Para alcançar esse objetivo é necessário redefinir o protagonismo do Estado na elaboração e implementação das políticas para a educação pública.

Evidencia-se o aprofundamento de diversos organismos internacionais nas políticas de educação de países situados à margem das economias centrais, em particular na América Latina. Neste continente, portanto, as reformas educacionais vão ocorrer sobre o forte impacto de diagnósticos, relatórios e receituários [...], cunhados no âmbito de órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BM) – Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) (SOUZA; FARIA, 2004, p.927).

AFONSO (2001) aponta que instituições reguladoras supranacionais, como o BIRD, BM, BID, etc., estão presentes em quase todos os países atualmente. Contudo, o autor alerta que a ação desses organismos dar-se-á de diferentes maneiras no conjunto de posologias para a reforma dos Estados. Portanto, não é possível definir um padrão unívoco de ação reguladora externa (supranacional),

[...] é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações diversas, entre as quais, e de acordo com o objecto deste trabalho, aquelas que directa ou indirectamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adopção de medidas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica. [...] a chamada reforma do Estado tem hoje uma amplitude muito maior do que aquela que pode ser subentendida quando se fala em simples modernização da administração (AFONSO, 2001, p.24).

Logo, é importante destacar as ações e opções políticas dos gestores das políticas públicas nacionais e locais – no caso do Brasil a União, os estados e os municípios – que, influenciados por orientações, perspectivas e, principalmente, por volumosos investimentos oriundos do capital de agências ou organismos multilaterais, optam por assimilar e naturalizar nas políticas públicas educacionais o “triunfo de uma lógica econômica implacável, baseada na lei do mais forte e subordinada às exigências de um neoliberalismo sem alma” (CARNEIRO, 1998, p.221).

A ação direta de agentes financiadores internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, representa um forte contributo que supera a simples questão do financiamento (privado) direto da educação,⁵ ou seja, esses organismos não estão somente alocando recursos nas políticas educacionais, estão, concomitantemente, afirmando e reafirmando políticas públicas para a educação que sustentam a conformação de um *ethos* competitivo fundamentalmente apoiado na figura do Estado-avaliador (AFONSO, 2001), expresso, sobretudo, nas pressões exercidas sobre as escolas a partir dos resultados obtidos pelas instituições nas avaliações sistêmicas nacionais – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujos resultados são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Estado-avaliador (AFONSO, 2001), cujo princípio de intervenção na educação está baseado em um sistema de autonomia institucional das escolas imbricado a um conjunto de regras que regulam as ações dessas instituições, ou seja, uma autonomia-regulada

[...] através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes de Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos (AFONSO, 2001, p.26).

Esse aspecto, relacionado à educação básica no Brasil, revela a autonomia das escolas para definir sua matriz curricular, organizar os tempos e espaços dos educandos e educadores, etc. Porém, essa organização está condicionada a um conjunto de leis regulatórias específicas e a um “[...] sistema de avaliação externa, em larga escala, centralizado e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino” (COELHO, 2008, p.230). Nesse sentido, a autonomia das escolas torna-se mais retórica do que efetiva, pois toda ação pedagógica da instituição está condicionada por indicadores quantitativos externos, orientados para a avaliação, comparação e responsabilização (punição e/ou premiação) dos atores (diretores, docentes e funcionários) envolvidos no processo.

Diante disso, as recomendações das agências multilaterais ao enfatizar os investimentos públicos em insumos educacionais (livros, bibliotecas, mídias instrucionais, infraestrutura arquitetônica, etc.) o fazem em detrimento de um investimento em recursos humanos, principalmente no que versa sobre o salário (remuneração) como principal indutor da valorização das carreiras do magistério. Na concepção do Banco Mundial, expressa por Herrán e Rodríguez (2000), toda a ação pedagógica dos docentes deve estar orientada

⁵ Para exemplificar esse contexto, no interstício de 2008 a 2011 o estado de Minas Gerais recebeu um aporte de recursos oriundos de convênios celebrados entre o Governo Estadual e o Banco Mundial, na ordem de R\$ 9.219.970.841,00, alocados em projetos de gestão, apoio administrativo, desenvolvimento, eficiência e melhoria na qualidade da educação. Esses valores são declarados no volume I do Manual de Operações (2010) do convênio intitulado *Segundo Programa de Parceira para o Desenvolvimento de Minas Gerais*. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/planejamento/desenvolvimento/arquivos/swap/Manual_Operacoes_Desenvolvimento_MG_II.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

no sentido de usar com racionalidade os insumos educacionais, ou seja, a formação dos professores deve ser voltada para o treinamento técnico:

É legítimo argumentar que o professor é o insumo individual mais importante na educação. No caso dos professores secundários do Brasil, a experiência parece ser o fator que mais contribui para os maiores aumentos de aproveitamento do estudante. É interessante notar que, neste estudo, o salário, a educação e o estilo pedagógico do professor não conseguiram demonstrar efeitos significantes sobre o aprendizado do estudante. [...] Porém, está muito claro que a experiência e o tempo de serviço acumulados pelo professor secundário melhoram os índices de aproveitamento do estudante, o que sugere que a eficiência do professor é favorecida por sua experiência prática e treinamento (HERRÁN; RODRIGUEZ, 2000, p.62).

Nesses termos há uma introdução de novos modelos de organização do trabalho na escola, pautados, principalmente, no controle e na avaliação de desempenho dos docentes. Tal aspecto criou novas demandas e outras responsabilidades sobre o trabalho dos docentes, que dentro desse novo modelo educacional – baseado em um *ethos* competitivo e nos princípios gerencialistas/performativos impostos pela regulação do Estado-avaliador – devem atender a “[...] uma nova cultura de performatividade competitiva [produtividade e eficiência] que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (BALL, 2004, p.1107).

IMPACTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: BREVE ANÁLISE SOBRE A REMUNERAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Para esclarecer melhor esse novo contexto das políticas públicas educacionais e seus impactos sobre o trabalho docente, em recente pesquisa⁶ – elaborada pelo Grupo de Estudo Sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas (UFMG) –, os dados sobre a remuneração dos docentes que atuam nas redes públicas de atendimento à educação básica no Estado de Minas Gerais⁷ apontam que 47% declaram receber um vencimento bruto

⁶ A pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil”, realizada no ano de 2009, teve como objetivo “[...] analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil. Investigou em que medida as mudanças trazidas pela nova regulação educativa impactam na constituição das identidades e dos perfis dos profissionais de educação básica, identificando estratégias desenvolvidas pelos docentes para responder a novas exigências [...]. A pesquisa contou com o apoio do Ministério da Educação – MEC, em projeto institucional de cooperação técnica com a Secretaria de Educação Básica – SEB desse Ministério, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica – DCOCEB. O trabalho foi realizado em conjunto com oito grupos de pesquisa dos sete estados pesquisados, a saber: GESTRADO/UFMG, GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFV, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**: Sinopse do Survey Nacional. Belo Horizonte, 2010. p. 10. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/gestrado/files/relatorio_sinopse.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2011).

⁷ No Estado de Minas Gerais foram pesquisados 1.385 docentes das redes públicas de ensino (estadual, municipal e conveniada com o poder público). Além dos docentes dos estabelecimentos de ensino da rede estadual, também foram pesquisados os docentes das redes municipais de Belo Horizonte, Bambuí, Formiga, Paracatu e Raul Soares. Foram “[...] sorteados, dentro de cada estado pesquisado, cinco municípios distribuídos nos seguintes portes: a capital (autorrepresentativa), mais dois municípios com população de até 50.000 habitantes e dois acima de 50.000 habitantes. Foi utilizada amostragem por conglomerados (unidade educacional) e com probabilidade de seleção

mensal de um até dois salários mínimos e 18% de dois até três salários mínimos (TAB.1).

TABELA 1 - Distribuição dos sujeitos docentes pesquisados (rede de educação básica do Estado de Minas Gerais e mais cinco municípios pesquisados) de acordo com o salário bruto recebido nas unidades educacionais pesquisadas

Salário Bruto	Minas Gerais
Até 1 SM	8%
Mais de 1 SM a 2 SM	47%
Mais de 2 SM a 3 SM	18%
Mais de 3 SM a 4 SM	13%
Mais de 4 SM a 5 SM	6%
Mais de 5 SM a 7 SM	4%
Mais de 7 SM a 10 SM	2%
Mais de 10 SM a 20 SM	1%

Fonte: GESTRADO/UFMG. Sinopse do *Survey Nacional*. 2010.

Esse diagnóstico nos fornece a premissa inicial de que o objetivo de combinar a expansão do atendimento nas redes públicas de educação básica com a contenção orçamentária de recursos financeiros – fazer mais com menos, ou ampliar oferta e o atendimento com a mesma quantidade de recursos –, pautados em uma gestão performativa e gerencial das políticas educacionais, é um fator que impacta de maneira significativa a valorização dos docentes pela remuneração.

CONCLUSÃO

A exigência de novos perfis profissionais, determinados por valores performativos e gerenciais ligados a uma gestão das políticas públicas educacionais baseadas em resultados e índices quantificáveis, fomentou um processo de intensificação e precarização do trabalho docente, com significativos impactos sobre a valorização remuneratória e social. Conforme alerta Hargreaves (1998), quando o mundo empresarial passa por mudanças significativas na sua localização (do local para o global) e na organização produtiva e financeira, as escolas e, por conseguinte, os trabalhadores da educação devem ficar atentos, pois crises simétricas podem se instalar nos seus fazeres cotidianos.

Os gestores públicos governamentais (nos estados, nos municípios e na União) buscam novas formas de regulação e controle do trabalho docente e os encontram nos métodos da empresa capitalista fundados no apelo gerencial e performativo que privilegia as formas mais burocráticas de

inversamente proporcional à quantidade de escolas em cada município, o que garante chance maior das unidades escolares de municípios menores fazerem parte da amostra" (*Idem*, p.17).

controle do trabalho alheio (PARO, 2009). Nesse caso, a autonomia das unidades escolares e dos trabalhadores docentes torna-se muito mais retórica do que real:

Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “os padrões civilizados” dos que são designados “a educar” e governar, contra a “a anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou que quer que seja (MÉSZÁROS, 2008, p.49).

Portanto, a reestruturação das políticas públicas educacionais e do mundo do trabalho na atualidade afeta, de maneira significativa, o trabalho dos docentes dentro do ambiente escolar e nos demais aspectos da carreira profissional, principalmente no que refere à valorização pela remuneração e no controle e na autonomia dos fazeres inerentes às tarefas dos docentes que atuam nas redes públicas de educação. Em resumo, as “[...] escolas e os professores estão a ser cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado” (HARGREAVES, 1998, p.27).

Diante desse cenário, torna-se de extrema relevância investigar nas redes públicas de educação básica no Brasil (estados e municípios) as condições objetivas e subjetivas em que os trabalhadores docentes desenvolvem o seu trabalho e são remunerados por ele, bem como as estratégias e situações pelas quais esses trabalhadores constroem a autonomia e o controle sobre suas tarefas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.75, p.15-32, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/ imagem/0184.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e sociedade**, Campinas, v.30, n.107, p.349-372, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2011.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- _____. Performatividade, Privatização e Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- _____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. Trad. de Celina Rabello Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CARNEIRO, Roberto. Educação e comunidades humanas revivificadas: uma visão da escola socializadora do novo século. In: DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. p.221-224.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação Sistêmica e Política de Financiamento da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.821-839, ed. especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a06.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2010.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Segundo Programa de Parceria para o Desenvolvimento de Minas Gerais. **Manual de Operações**, v.1, 2 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/planejamento/desenvolvimento/arquivos/swap/Manual_Operacoes_Desenvolvimento_MG_II.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

HARGREAVES, Andy. O mal estar da modernidade. O pretexto da mudança. In: _____. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998. p.26-41.

HERRÁN, Carlos A.; RODRÍGUEZ, Alberto. **Educação Secundária no Brasil: chegou a hora**. 1.ed. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento (Banco Mundial), 2000.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.753-775, ed. especial, out. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2010.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.107, p.453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: _____. **Globalização: Utopia ou Fatalidade?** Porto Alegre: Afrontamento, 2001. p.32-103.

SOUZA, Donaldo Bello de; FÁRIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.926-944, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Sinopse do Survey Nacional**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/gestrado/files/relatorio_sinopse.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2011.

Data da submissão: 19/12/11

Data da aprovação: 22/02/12