

POLÍTICA EDUCACIONAL, CURRÍCULO E CONTROLE DISCIPLINAR (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado)

Jarbas Santos Vieira

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil

Resumo

Este artigo discute a produção do currículo como um instrumento de controle disciplinar do trabalho educativo e da identidade docente. Especificamente analisa as crescentes formas de controle que vêm sendo desenvolvidas pelas políticas educacionais no Brasil e na América Latina a partir dos anos 90, que buscam a padronização do ensino segundo as demandas do mercado. Os controles assim estabelecidos ocorrem principalmente através da ideologia, aqui entendida como interpelação dos indivíduos, visando sua disciplinarização. Essa interpelação se constitui numa prática de governo que procura alinhar o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do mercado capitalista em sua fase neoliberal.

Palavras-chave: educação, política educacional, trabalho docente, currículo, identidade

Abstract

This article discusses curriculum as an instrument for disciplinary control within schoolwork and over teachers' identity. It analyses educational policies and the ways of control that have been developed in Brazil and Latin America in the 90s, intending to standardize education according to market tenets. Those ways of control have been produced mainly through ideology, here understood as an interpellation of the individuals toward a disciplined behavior. This interpellation constitutes a practice of governing that looks forward to submitting schoolwork and teachers' identity to the current neo-liberal capitalist market demands.

Key words: education, educational policy, teachers' work, curriculum, identity

1. O cenário construído para controlar o trabalho docente

A ressignificação dos conceitos e termos tem sido um dos expedientes que o neoliberalismo utiliza em sua luta hegemônica, tentando estabelecer um controle total e individualizado sobre agências e agentes. Trata-se de uma forma particular de governo da conduta.

No campo da educação, a influência desta forma de governo tem se tornado presente ao se apropriar de conceitos e práticas bastante caros àquelas pessoas e àqueles movimentos identificados com modelos de sociedade menos excludentes e mais democráticas. Neste processo de ressignificação dos conceitos, a crise da educação, sua superação e os culpados são redefinidos segundo os interesses do mercado, provocando o surgimento de políticas mais pragmáticas e, ao mesmo tempo, silenciando outras possibilidades da realidade ser produzida.

Isso não é estranho, pois vivemos um intenso processo de ressignificação das palavras e das coisas que, na maioria das vezes, perpetua privilégios de classe, de gênero e de raça. Nessa operação, a exclusão social é naturalizada e legitimada de acordo com a nova ordem social e seus conceitos prevalentes, tais como globalização, flexibilização, reestruturação produtiva, responsabilização das pessoas e, coroando tal perspectiva, liberdade de mercado. A chave está na desregulamentação do mercado. Qualquer obstáculo criado à circulação de mercadorias torna-se, de antemão, uma espécie de pecado à liberdade humana.

Uma série de políticas traçadas e desenvolvidas por governos locais, por organismos internacionais de financiamento e por grandes corporações transnacionais, trata de resguardar os (seus) interesses do mercado – a sua liberdade de mercado.

Pablo Gentili (1996, 1998), analisando as reformas educacionais na América Latina, mostra como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional compreendem a crise da educação nos países da América Latina e quais são as “receitas” para superá-la. Segundo Gentili, esses diagnósticos e receituários, conhecidos como *Consenso de Washington*, partem do pressuposto que os culpados pela crise educacional são o próprio Estado – incompetente em oferecer um ensino de qualidade –, os sindicatos – por exigirem, entre outras coisas, amplo acesso da população ao ensino público e gratuito – e, também, a própria sociedade – habituada a receber tudo “de graça” por parte do estado¹.

Nesse sentido, a crise da educação somente pode ser superada com um novo paradigma político-cultural que se orienta pelos valores da competição, do individualismo, do mercado.

Esta lógica, presente nas orientações do *Consenso*, pode ser observada em vários documentos e pronunciamentos governamentais e empresariais, nacionais e internacionais, que direcionam o ensino para o atendimento das demandas da economia. A educação passa a ser tratada e pensada a partir da lógica da escassez e, desta forma, transbordam afirmações sobre gestão de recursos e controle do trabalho escolar. Como nos mostra Gentili (1994, 1998), para muitos governos da região, o problema educacional é um problema administrativo – de gestão – cuja solução não requer um aumento de recursos,

mas uma destinação mais eficaz dos mesmos. Não é preciso gastar mais, mas gastar melhor, ter professores mais qualificados, fazer uso mais racional do espaço escolar e, também, existir estudantes mais responsáveis. De acordo com esse discurso é possível fazer uma revolução educacional, sem gastar mais.

Essas orientações do *Consenso* têm sido aceitas e em certa medida implantadas por governos latino-americanos, tornando-se, como salienta Gentili (1994), senso-comum nas burocracias governamentais. Em nome da necessidade de elevar a qualidade da educação, os mecanismos de competição tipicamente capitalistas são escolhidos para superar o atraso do ensino. Este é o caso das recomendações encontradas na esfera empresarial, através de documentos do Instituto Liberal, do Instituto Herbert Levy, da Confederação Nacional da Indústria (CNI), do Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial (IEDI) e das Federações das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e do Rio Grande do Sul (FIERGS).

No conjunto, esses discursos criam uma espécie de cenário para que se estabeleçam, com legitimidade, políticas de privatização da educação brasileira.

1.1 O discurso do empresariado brasileiro sobre a crise da educação

Um interessante estudo feito por Ary César Minella (1993b), intitulado ‘*O discurso empresarial no Brasil: com a palavra os senhores banqueiros*’, analisa, desde uma perspectiva sócio-política, como os grandes empresários do sistema financeiro brasileiro compreendem o atual quadro político, financeiro e trabalhista no Brasil².

Considerando-se a inegável influência e o poder político do empresariado na definição dos rumos do país, a atuação mais direta deste grupo social, impôs à sociedade e ao governo, um conjunto de demandas que atingiram muitas áreas e instituições sociais, como é o caso da educação. Frente aos desafios da globalização, com suas novas exigências produtivas e políticas, o empresariado tornou-se um potente aliado e influente personagem nas definições das políticas públicas, ou em sua destruição.

A opção neoliberal, abertamente manifestada pelos grandes empresários, principalmente do setor financeiro, reforçou uma série de medidas e preconceitos em relação às políticas públicas estatais e aos funcionários públicos em geral, não deixando de atingir as escolas e seus agentes. Para os grandes empresários do sistema financeiro, os trabalhadores do setor público poderiam inviabilizar a própria União, caso não ocorresse uma operação de desmonte do estado (Minella, 1993a, 1993b).

Essa política de desmonte do estado foi adotada pelo Presidente Collor desde o início do seu Governo (1989) e aprofundada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, numa inédita operação de rápidas e subsidiadas privatizações de empresas públicas, congelamentos de salários dos servidores públicos federais e instauração de critérios empresariais para configuração das políticas sociais, em pleno acordo com as diretrizes do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial.

Os critérios adotados para essa política privatista estabeleceram controles sobre as políticas públicas através de uma forte estratégia de cooptação da sociedade civil em favor da lógica capitalista. Alcides Tápias, grande empresário do sistema financeiro e então presidente da Federação Brasileira de Associações de Bancos (FEBRABAN), mostra parte desse processo:

Capital e trabalho (...) são aliados (...) na luta pelo desenvolvimento. Esta aliança entre empresários e trabalhadores é fundamental no conjunto das forças da sociedade brasileira, aí incluídos o setor bancário (...) Temos que avançar (...) para negociações salariais regidas pelos critérios de uma real produtividade e (...) pelo desempenho da economia como um todo. (...) a liberdade de negociar salários e condições de trabalho é a argamassa essencial à construção de relações cada vez (...) mais duradouras e modernas, entre empregadores e empregados (apud Minella, 1993b, p. 16-17).

Tápias desenha para o Brasil aquilo que vinha tornando-se regra dentro da produção em empresas de ponta dos países desenvolvidos, isto é, a ‘parceria’, a ‘cooperação’ entre trabalhadores e patrões em busca de maior produtividade, eficiência e eficácia da produção. Tão poderoso apelo não poderia passar ao largo da reestruturação escolar e das reformas do ensino.

Outras manifestações de dirigentes dos empresários caminharam na direção daquela lógica de colaboração e competitividade feita por Tápias. Em sua grande maioria, foi revelado um discurso de militância neoliberal apresentando algumas características comuns: (i) os estreitos laços com o capital financeiro internacional; (ii) a defesa da privatização das empresas estatais; (iii) o ataque permanente às políticas públicas estatais; (iv) a demonização do estado; (v) o estabelecimento de modelos empresariais na gestão das políticas públicas.

Para o empresariado, assim como para o modelo de neoliberalismo que se implantou no Brasil e na América Latina, a crise da sociedade tem uma explicação unicausal – o déficit público devido ao gigantismo do estado e da interferência governamental sobre o mercado.

Essa debilidade analítica sobre uma realidade complexa tem como resultado (intencional) ocultar os determinantes estruturais desta mesma realidade. Essa debilidade analítica também se faz presente nos discursos de muitos dos governos estaduais e do governo federal que abraçaram a lógica do mercado como solução para a crise do estado. Neste abraço, os interesses empresariais se fazem presentes como elementos naturalmente constituidores daquilo que de mais moderno existe na vida em sociedade e nas formas de funcionar e desenvolver as políticas públicas. Isto pode ser lido, por exemplo, no documento do Instituto Herbert Levy da Gazeta Mercantil intitulado ‘*Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo*’ (1992), e também na ‘*Cartilha para Ensinar os Fundamentos do Liberalismo para Crianças*’ (1994), publicada pelo Instituto Liberal no Jornal Folha de São Paulo³.

O documento do Instituto Herbert Levy (1992), traça muitas das estratégias políticas que, mais tarde, o governo de Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, iriam implantar no Brasil.

Com clara concordância com os discursos dos empresários do sistema financeiro, o documento *‘Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo’* (1992), buscou reforçar e legitimar as orientações políticas feitas pelos organismos financeiros internacionais e nacionais. A produção do documento envolveu uma vasta equipe de pessoas e instituições⁴, todas preocupadas com a ineficiência das escolas públicas frente aos desafios do capitalismo moderno. Tal documento afirmava que “(...) dentro das novas realidades econômicas, o saber tornou-se o insumo mais crucial para a competitividade das nações. Daí a importância de se repensar o mecanismo que gera esse saber, ou seja, o sistema educacional” (Op. cit., 1992, p. I).

Tratada como insumo, a educação adquire o espectro de mercadoria. Uma mercadoria que, segundo o documento, é fundamental para o ingresso do país na modernidade do capitalismo.

Esse discurso serve, na verdade, como uma forma de aplainar o terreno para que, finalmente, os argumentos sobre financiamento público e privado, competitividade e formação de mão-de-obra para o mercado, tornem-se mais do que uma necessidade, um desejo de todas as pessoas preocupadas com os rumos da educação e do país.

Sobre o problema do financiamento, o documento afirma que a educação pública padece de vícios que inviabilizam políticas eficazes e mais justas. E que mais recursos apenas podem minorar as conseqüências, “*mas estarão longe de representar uma solução duradoura*” (Op. cit., 1992, p. II). Ao invés de perguntar quanto mais de recursos é preciso para um atendimento efetivo em todos os níveis e modalidades de ensino no país, o documento, seguindo a lógica neoliberal, aponta distorções na distribuição de recursos entre o ensino fundamental, médio e superior feitas pelo estado brasileiro. Nessa direção, o documento começa a desenvolver uma série de proposições sobre a falta de fiscalização e controle do financiamento da educação. Critica o clientelismo – um clientelismo que é descolado do capitalismo e atribuído ao caráter do estado brasileiro –, e a falta de mecanismos de controle, atribuindo a isso a má remuneração do professorado. Aqui a operação é de cooptação da categoria docente para que se alie à forma de controle e distribuição de recursos propostos pelo documento.

Mas é preciso mais do que isso para sensibilizar o professorado. Com efeito, aqui o apelo à *qualidade* entra em cena; uma *qualidade* posta sob critérios de mercado e passível de avaliações “objetivas”, permitindo “*aquilatar com maior precisão a gravidade da situação e seus efeitos no setor produtivo*” (Op. cit., 1992, p. IV). Corroborando com esta afirmação, são apresentados os dados do Educational Testing Service (ETS), em 1991, para o International Assesment of Educational Progress (IEAP), onde a realidade educacional dos países de industrialização recente é comparada com alguns países asiáticos e com o Brasil. Os resultados são extremamente negativos para o Brasil:

O resultado do Brasil, nesses mesmos testes, só pode ser comparado ao de Moçambique. Ficamos praticamente juntos nos dois últimos lugares. Mas o mais grave não são essas medidas que nos colocam no final da distribuição. O mais grave é o fato de que os 10% de nossos melhores alunos que freqüentam escolas, lograram médias equivalentes às dos 10% piores alunos da amostra, que provêm das escolas públicas típicas daqueles países. Ou seja, a escola que está aí puxa para baixo e condena nossas crianças à mediocridade. Os baixos resultados dos alunos nos exames devem se constituir em motivo de profunda preocupação por parte do governo, do empresariado e da sociedade em geral (Educação Fundamental e Competitividade Empresarial, 1992, p. V).

Frente a este quadro, comparados com Moçambique – não ignorando o caráter xenófobo e racista desta comparação – a educação brasileira se vê envolvida numa luta titânica para elevar a qualidade do ensino, afinal, no *ranking* internacional, está perdendo a competição para países africanos, o que desagrade nossas elites brancas.

O cenário é montado para que políticas privatistas também penetrem na educação, trazendo a reboque as formas de organização empresariais e, fundamentalmente, modelos de padronização e controle sobre o trabalho docente. Neste aspecto, o controle de qualidade das escolas, sem meio termo, é vinculado à experiência de gestão empresarial. Segundo o documento, a gestão empresarial é mais do que uma necessidade, é uma caminho natural para que a escola tenha qualidade:

As empresas industriais e de serviço têm plena familiaridade com o processo de melhoria de qualidade de suas operações e de seus produtos. Dentro da lógica empresarial, qualquer programa de controle de qualidade parte sempre do mesmo ponto: é preciso definir o desempenho, ou seja, a qualidade desejada. Em seguida, cumpre assegurar que os instrumentos de aferição dessa qualidade são adequados. E o mais importante são as ações corretivas. O controle de qualidade serve para corrigir o que está errado, aprimorar o que está bom e premiar os esforços de melhoria. Entendemos que na educação o processo de controle de qualidade não poderá ser diferente. Define-se o que o aluno deve saber ao terminar um certo nível escolar e aplica-se um teste para verificar se isso acontece (Op. cit., 1992, p. VIII).

Neste discurso, são apresentados os caminhos e os alvos do controle de qualidade que deverão ser aplicados nas escolas e sobre o trabalho docente para garantir padrões de excelência educacional frente à realidade do mundo globalizado.

Esses mecanismos de controle de qualidade são usuais em todos os países do primeiro mundo e também nas economias de países recém industrializados da Ásia.(...) Instituições brasileiras estão credenciadas pelo Lloyd de Londres para fiscalizar e comprovar a qualidade de fabricação de componentes aeronáuticos utilizados pelos grandes fabricantes da Europa e Estados Unidos. Todavia, não temos um sistema que nos permita verificar se os alunos brasileiros aprenderam

a ler e se sabem fazer as quatro operações. A única vez em que o país se expôs a uma comparação internacional, os resultados foram desastrosos (Op. cit., 1992, p. VIII).

E, coroando o caráter simplista deste diagnóstico, concluem:

Uma das exigências de um instrumento de medida é a sua comparabilidade. Os testes funcionam como um termômetro. Se o termômetro do Piauí não for igual ao de São Paulo, jamais ficaremos sabendo se o ensino do Piauí é melhor, igual ou pior que o de São Paulo. Portanto, não saberemos o que fazer com nenhum dos dois. Foram justamente as comparações internacionais através de testes deste tipo que despertaram os Estados Unidos para disfunções graves no seu ensino e mostraram que haviam sido superados por Cingapura e Coréia. No caso brasileiro é óbvio que precisamos de um instrumento de medida de âmbito nacional, o que requer uma atuação direta e indelegável do Governo Federal (Op. cit., 1992, p. VIII-IX).

Ignorando uma gama de complexidades culturais – já com significativa literatura internacional e nacional –, os apologistas do mercado constróem uma equação matemática para superar a crise do ensino e, talvez por isso, profundamente superficial. Em primeiro lugar, o alinhamento entre as formas de gestão das empresas e das escolas, ignora a natureza do produto e do processo educacional – afinal, o que é um aluno educado e como ocorre o processo educativo nas pessoas em diferentes faixas etárias, em diferentes posições sociais, em diferentes culturas?

A desconsideração com as complexidades culturais, de classe, de gênero, de raça, etc., tem como intenção padronizar a formação da força de trabalho que, paradoxalmente, precisa apresentar grande flexibilidade. O que está em jogo nesta contradição é a busca de tecnificação do trabalho docente e dos conteúdos educativos: flexibilidade sim, desde que não leve em conta *nuances* políticas, culturais e de classe.

A competência tecnológica, além de eliminar outras formas de competência ou de compromisso social, busca reestruturar a força de trabalho como uma operação de reengenharia da produção. De qualquer forma, o prêmio e o castigo, como numa boa terapia skinneriana, apresenta-se como a garantia do controle de qualidade também dentro das escolas. Mas é preciso dizer mais sobre a homogeneidade educacional defendida pelo documento: o processo e o produto educativo comparados a componentes aeronáuticos e a termômetros, apenas revela o desejo de reconfiguração do significado da educação. Uma reconfiguração que privilegia os mecanismos, os conteúdos e a dinâmica do mundo do mercado. E, como sabemos, no mercado, tudo e todos são mercadorias disponíveis para aqueles que podem comprar, seja em São Paulo, no Piauí, em Cingapura ou na Coréia.

De toda a sorte, o conjunto de manifestações do empresariado caminha na direção que vai ser adotada pelos governos convertidos ao neoliberalismo, isto é, criar na educação e nas escolas aquilo que chamam de *cultura avaliativa*, que implica, sem rodeios, o estabelecimento de potentes formas de controle sobre o trabalho docente.

Nessa mesma direção, os empresários gaúchos, reunidos na Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul (FIERGS) com três candidatos ao governo do Rio Grande do Sul nas eleições de 1998, recomendavam a “*reformulação do Conselho Estadual de Educação para instituir a paridade entre representantes e vincular as promoções de gratificações do magistério ao desempenho obtido pela escola*” (Zero Hora, 27 de agosto de 1998, Jornal da Eleição, p.1). Recomendação que já fora feita no documento ‘*Relações de Trabalho e Organização Sindical*’ (1993) pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), que defendia a flexibilização das relações de trabalho, seja na empresa privada, seja nas empresas e instituições públicas. Neste documento, os empresários da FIESP acusavam o estado e o excesso de detalhamento existentes nos dispositivos legais e constitucionais como empecilho à modernização produtiva do país e da sociedade.

A recomendação feita pelos empresários ligados à FIESP apenas repetia aquilo que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) já defendera num estudo denominado ‘*Rumo ao Crescimento: A Visão da Indústria*’ (1993) e, mais tarde, aprofundado no documento ‘*Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional*’ (1996). Nestes estudos, os confederados, numa inversão de prioridades do capitalismo, afirmam que a indústria nacional deseja ser eficiente, competitiva e inserida numa economia caracterizada pela melhoria dos indicadores sociais e pela redução dos desequilíbrios pessoais e regionais de renda.

A elevação da produtividade, a maior eficácia dos gastos sociais e a manutenção do crescimento sustentável, são os grandes objetivos que, como afirma o documento ‘*Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional*’ (1996), garantiria um quadro social mais justo e equilibrado do ponto de vista econômico.

Mas como conseguir isso? Os empresários ligados à CNI, como é repetido no documento da FIESP ‘*Relações de trabalho e organização sindical*’ (1993), defendem uma legislação trabalhista que se reserve a legislar um conjunto básico de direitos e de deveres e reservar um espaço maior para a livre negociação entre patrões e empregados. O documento da FIESP conclui indicando que se constituam políticas que visem aumentar o nível de escolaridade e de qualificação da mão-de-obra brasileira.

Nada pode ser dito contra aqueles setores sociais que se preocupam com políticas públicas e sociais e, particularmente, com a elevação da escolaridade num país como o Brasil. Entretanto, os discursos analisados mostram uma clara e exclusiva vinculação da educação com os interesses do mercado. E, para tanto, suas propostas tornam-se apêndices dos interesses empresariais. Isto pode ser lido no documento do Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial (IEDI) ‘*A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais*’ (1992). Para o IEDI a ação empresarial no campo da educação deve orientar a gestão das políticas educacionais, utilizar a capacidade instalada da indústria e desenvolver ações diretas sobre a qualificação profissional. Em cada uma dessas propostas existe uma clara intenção de alterar as formas de financiamento do ensino e descentralização das escolas. O financiamento é relacionado ao número de alunos atendidos por escola, e o aumento de recursos é diretamente vinculado as taxas de aprovação e reprovação de cada unidade escolar. Um controle desse tipo obriga que a administração e a

fiscalização das escolas e dos professores sejam feitas em níveis cada vez mais locais, mais municipais, mais comunitários, embora a *cultura avaliativa* fique sob controle federal.

As propostas empresariais colocam os objetivos educacionais a trabalhar para os interesses econômicos. Ao mesmo tempo, os interesses econômicos ditam as regras de redistribuição dos gastos em educação, concentrando-os naquilo que, acreditam, pode garantir a modernidade do país, isto é, a rápida formação de uma força de trabalho produtiva, eficiente e apta para atender um mercado cada vez mais instável e seletivo.

Dentro desta lógica, as escolas públicas passariam a experimentar uma realidade já vivida por muitas escolas particulares no Brasil: grande concorrência criada pelo sistema de captação de alunos, alto controle sobre os recursos aplicados no ensino e crescente vigilância sobre o trabalho educativo. Para os empresários alinhados a esta lógica é possível melhorar o nível de escolaridade da população se o estado entregar a administração das escolas a entidades privadas.

Em relação aos recursos despendidos em educação, os empresários vinculam os salários docentes ao número de alunos atendidos e aprovados, o que introduz no campo educacional a concorrência entre os estabelecimentos de ensino e, num mesmo movimento, a instituição de mecanismos de controle da qualidade e quantidade da educação desenvolvida pelas escolas.

Em relação à situação dos professores, além dessa publicização (controle) de suas práticas, o empresariado também propõe a flexibilização das relações de trabalho, em especial aos docentes das escolas públicas, o que permite, segundo os defensores do privatismo, que empresários da educação e o próprio estado tenham mais *agilidade* administrativa para a resolução de problemas funcionais, além de reestruturarem os níveis e os ganhos salariais.

Enfim, muitas das propostas feitas pelo empresariado e pelos organismos internacionais de financiamento foram adotadas e implementadas pelo governo federal e seus seguidores estaduais.

1.2 O discurso dos governos sobre a crise da educação

Os governos estaduais alinhados ao modelo neoliberal, de forma mais ou menos direta, têm implementado planos e reformas educacionais cujos elementos seguem o mesmo receituário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Um receituário que faz parte também das propostas e recomendações do empresariado brasileiro para a educação.

Deixando de lado as particularidades dos países e das regiões da América Latina e Caribe, é possível identificar que os planos e as reformas educacionais propostos e/ou executados pelos governos locais podem ser agrupados em dois conjuntos: (a) os planos e as propostas de mudança administrativa ou de gestão das escolas e das redes de ensino; (b) os planos e as propostas de mudança nos currículos, na pedagogia e na didática. Ao primeiro conjunto, correspondem programas de descentralização financeira das escolas, promovendo modificações da gestão escolar e das redes de ensino. Nesta dimensão, as

experiências de gestão empresarial são as prevalentes e os modelos de gestão pela qualidade total (GQT) fornecem os principais elementos de orientação. Ao segundo conjunto, correspondem os programas de controle da qualidade do ensino, traduzidos em taxas de aprovação e reprovação dos alunos e uma nova definição do tipo de formação produzida pelas escolas. Neste aspecto, as exigências da chamada sociedade moderna são as prevalentes. A modernidade é aqui traduzida através das inovações tecnológicas e de uma formação de recursos humanos aptos ao ingresso em um mercado flexível e globalizado. Também nesta dimensão, os elementos da GQT se fazem presentes, notadamente naquilo que informa o modelo de ação dos professores para atender às demandas da chamada modernidade.

A combinação dessas dimensões fornecem os elementos centrais para uma compreensão de como o trabalho docente é controlado e de como a conduta do professorado começa a ser objeto de governo. Ou seja, as reformas e os planos educacionais, sob a influência do modelo de gestão neoliberal, desenvolveram, no caso latino-americano, uma rede de informações e de pesquisas que, no limite, tem produzido uma potente forma de controle sobre toda a prática educativa – das redes às escolas e destas às salas de aula. Nada escapa à vigilância panóptica que se instala na educação.

Na região da América Latina e do Caribe, geraram-se políticas educacionais através do desenvolvimento do PPE – Proyecto Principal de Educación (CEPAL-UNESCO, 1992) – que definiu os temas básicos que deveriam ser atacados pelos países da região. Neste projeto, além dos apelos humanistas, destacam-se os temas de qualidade do ensino, de pesquisa e informação, de financiamento e gestão das escolas, além, é claro, da cooperação internacional, haja vista que o PPE é, na verdade, um nome dado às recomendações do Banco Mundial para a região.

A leitura do atual plano de qualidade do governo federal brasileiro, através das falas do ministro da educação, permite identificar muitas semelhanças entre as propostas do PPE com as medidas que vêm sendo tomadas pelo MEC. O PPE tem, além do vínculo explícito com os grandes bancos de financiamento mundial, um grande apoio da UNESCO. O PPE, com o poder financeiro do Banco Mundial e o capital simbólico da UNESCO, produziu uma grande rede de informações em toda a América Latina, criando suborganismos tais como o SIRI – Sistema Regional de Informação – , além do apoio de divulgação de dados obtidos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, mediante um programa em execução de participação da REDUC – Rede Latino Americana de Documentação e Informação em Educação, de onde o SAEMEC⁵ – Sistema de Administração Escolar – faz parte. Todos esses sistemas têm promovido aquilo que chamam de *profissionalização da ação educacional*, um sofisma que expurga da prática educativa as posições políticas anticapitalistas.

Nesta definição, o profissionalismo funciona discursivamente como um apelo moral que visa garantir a qualidade do ensino e, para tanto, os modelos profissionais de gestão tornam-se uma forma *natural* de organizar o ensino.

Assim, a linguagem empresarial constitui a nova realidade. Segundo Ana María Corvalán, representante da OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe da UNESCO:

A gestão renovada das unidades educacionais supõe a reconsideração de suas funções, sua autonomia, a inclusão de novos atores como reais participantes e, sem dúvida, as práticas cotidianas que consolidem uma nova organização e cultura escolar que, nas recomendações do Comitê, são caracterizadas pelos seguintes elementos:

- objetivos de aprendizagem compartilhados, mediante um processo de participação dos docentes e dos demais segmentos da comunidade escolar;
- definição de indicadores de sucesso para fundamentar decisões pedagógicas e a atribuição de recursos;
- estimulação de uma cultura que valorize o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de expectativas positivas para o sucesso dos alunos;
- articulação dos objetivos compartilhados e deste novo *ethos* em um plano de desenvolvimento institucional, no qual se explicita o projeto pedagógico da escola (Corvalán, 1995, p. 41-42).

Esta nova concepção da gestão exige a profissionalização dos diretores e dos demais dirigentes escolares, numa clara intenção de garantir a eficiência e a produtividade do ensino ao pressupor que é preciso colocar a pessoa certa no lugar certo. No caso dos professores, é preciso colá-los às coisas do ensino para garantir os níveis de eficiência nas escolas. Nesta concepção, “as coisas do ensino” não estão relacionadas aos problemas políticos e ideológicos que envolvem a educação. Além disso, esta operação traz a idéia tipicamente empresarial de consenso, palavra fartamente utilizada dentro das corporações empresariais transnacionais. A busca de consenso, de paz e de participação é a panacéia vinculada à idéia de aumento de produtividade de cada empresa e de cada um de seus *parceiros*. Assim também deve ser com a educação.

No caso brasileiro, essas diretrizes foram traçadas de forma mais clara pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), quando da realização do ‘*Seminário Latino-Americano sobre Políticas Públicas de Qualidade na Educação Básica*’, realizado em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, em setembro de 1995.

O Seminário discutiu a crise da educação e sua saída, sempre fazendo um apelo à qualidade, entendida segundo os parâmetros produtivistas e efficientistas que cercam os modelos empresariais. Os seminaristas reclamaram que a qualidade, pelo seu alto grau de abstração, “*nunca conseguiu ser articulada a um sistema que permitisse avaliá-la, que permitisse verificar se efetivamente estava sendo alcançada*” (Mello, 1995, p. 21). A consequência de tal observação produziu a idéia de uma *cultura avaliativa*, mesmo havendo, como indicava Mello (Op. cit., p. 23), muitas divergências quanto a forma da avaliação ser realizada.

Nessa lógica, nada mais “natural” do que eliminar interferências de ordem subjetiva. A *cultura avaliativa*, segundo os documentos desse Seminário, já tinha definido a orientação

da avaliação escolar: as demandas e exigências do mercado. Afinal, como afirma o documento, não é possível educar pessoas sem uma perspectiva de ingresso no mercado de trabalho. De posse desta verdade, os seminaristas convocaram as famílias para julgarem a qualidade do ensino; uma qualidade que, como já foi dito, deve ser medida pela preparação dos recursos humanos (Roggi, 1995).

Estabelecido o norte da qualidade e convocados os principais interessados – as famílias–, uma série de experiências consideradas bem-sucedidas foram apresentadas. Todas reforçavam as diretrizes traçadas alhures.

1.3 A educação no Brasil - a palavra do governo federal e de seus aliados

Para os atuais dirigentes federais, o governo já gastou tudo aquilo que deveria gastar com a educação. Já foram estabelecidos programas de renda mínima, bolsas de estudo e complementação de renda para as famílias e municípios que mantém suas crianças na escola. Segundo o atual ministro da educação, Paulo Renato de Souza (INEP, 1999b), nunca se fez tanto em termos de reformas educacionais quanto fez o atual governo federal: exames nacionais de avaliação de desempenho e classificação das escolas, aumento da distribuição de livros didáticos, piso nacional mínimo para o magistério (pelo menos como proposta), etc. E tudo isso, segundo o ministro, para tornar o país mais desenvolvido face à competitividade econômica dos tempos modernos. Um tempo em que “*o índice global de competitividade da economia, e, nesse contexto, a centralidade do papel da educação e da produção do conhecimento é reconhecida por todos*” (CEPAL, 1992).

A competitividade implica, segundo a ótica oficial, não apenas no aumento de vagas mas, fundamentalmente, no aumento da qualidade do ensino, entendida como preparação competente para o mercado globalizado.

Para os intelectuais e *experts* do governo, cabe aos professores reverter o quadro de fracasso escolar que campeia nas escolas brasileiras. Cabe aos professores:

(..) um trabalho sério, sem prioridades político partidárias, de valorização da escola pública, de seus clientes internos e externos, com o reconhecimento de que o gerenciamento dos sistemas educacionais terá de ser rapidamente modificado para um modelo que, de fato, retire do caos a realidade do ensino fundamental no Brasil (Longo, 1995, p. 2).

Nesse discurso, não são precisos mais recursos para a educação, mas mais qualidade do trabalho docente. Qualidade esta que não está relacionada a maiores investimentos, mas diretamente ligada à precisão do produto ou do serviço a que se destina o ensino. E a precisão do produto pode ser obtida através de uma reorientação gerencial das escolas, tendo como fundamentos básicos o foco no *cliente*, o trabalho em equipes, decisões baseadas em fatos e dados e, também, a busca constante da solução de problemas e da

diminuição de erros. Assim, são estabelecidos os pilares de um novo modelo de gestão para as escolas, para o currículo e, principalmente, para o trabalho docente.

Para os dirigentes educacionais do governo federal, os esforços governamentais esbarram no despreparo dos professores, na “imprecisão” curricular e no arcaico sistema de gerenciamento que viceja as escolas, principalmente públicas. Nesta perspectiva, deve ser dirigido um treinamento para o conjunto de professores que os atualize naquilo que de mais moderno existe como conhecimento e como produção de ensino. E isso passa, entre outras coisas, por uma outra organização curricular, centralizada e aplicada universalmente.

No que diz respeito às escolas é necessário outra concepção de gestão, baseada nos modelos de gestão empresarial, ligados ao mercado, predominando o discurso de busca de produtividade e de eficiência na educação, tal como ocorre dentro de empresas.

Essas novas orientações e diretrizes que têm sido estabelecidas pelo governo federal para a educação brasileira, principalmente nos últimos cinco anos, têm atingido diretamente o trabalho docente, tanto em sua concepção quanto em seu desenvolvimento prático. Em outras palavras, as reformas educacionais que vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação, buscam definir tanto o conteúdo do ensino, através dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto a prática docente, através do controle estatístico dos níveis de aprovação e reprovação dos estudantes, além de políticas de qualificação docente direcionadas à padronização do trabalho didático-metodológico. No conjunto, o Ministério da Educação visa a *“implantação de um moderno sistema de informações, que tem a avaliação e os levantamentos estatísticos como instrumentos para planejar e monitorar as políticas e induzir a melhoria da qualidade da educação”* (INEP, 2000, p. 1).

Segundo o enfoque oficial, a discussão do problema da qualidade da educação restringe-se ao âmbito exclusivo do sistema educacional, deixando de compreender a dinâmica geral da sociedade atual e suas formas de articulação e funcionamento com a escola. Aliás, a relação entre educação e sociedade é vista apenas sob a ótica das demandas do mercado. Nessa relação, a escolaridade é instituída como um dos grandes motivos pelo atraso do desenvolvimento econômico do país. Mas o Brasil não está sozinho nesta análise. Este modelo discursivo é legitimado por fóruns internacionais e pelo próprio Banco Mundial, além de outros organismos internacionais. Nesta perspectiva, a educação, ou melhor a falta de educação escolarizada da população, é o fator que produz o atraso dos países frente às modernas demandas do mercado globalizado. As medidas de superação deste atraso passam, portanto, pelo alinhamento do ensino às modernas exigências do mercado e, mais detalhadamente, aos modelos de gestão empresarial.

A combinação de uma nova orientação curricular e de uma nova concepção de trabalho e de gestão educacional torna-se a mola propulsora que, segundo o Ministério da Educação, irá elevar a qualidade do ensino, cabendo ao professorado a responsabilidade central para reverter o atual quadro de fracasso escolar.

Sem dúvida a crise educacional também está ligada aos problemas da qualidade do ensino oferecido em nossas escolas. Mas a qualidade não é o único problema que o ensino brasileiro enfrenta. Ao contrário dos discursos oficiais, ainda persistem problemas de

acesso e permanência, e eles, infelizmente, ainda estão ligados a questões de investimentos, tanto na educação, quanto na geração de emprego e renda.

Não é possível mudar a qualidade do ensino tendo um corpo docente mal remunerado, pois isso leva à impossibilidade de aperfeiçoamento e atualização dos professores e professoras. Também não é possível pregar qualidade num quadro de estrutura física e material desolador como o de grande parte das escolas públicas. De prédios a equipamentos, as carências são muitas. Carências que não podem ser supridas com a doação de livros didáticos ou de televisões a cada escola, tampouco com o trabalho voluntário de programas tipo *Amigos da Escola*. Falta, na realidade, uma política educacional no país que, sem subordinação, delineie o que queremos como nação, os nossos objetivos como cidadãos e cidadãs e o nosso lugar no cenário mundial.

Na ausência de uma articulação desse tipo, que é bastante complexa mas urgente e necessária, os problemas educacionais se agravam, pois as medidas adotadas são, em seu conteúdo, parciais e burocráticas. De nada adianta atacar aspectos da educação desconhecendo sua complexidade e sua relação com as questões sociais, que vão além dos problemas de mercado ou da preparação de mão-de-obra. Esse quadro torna-se ainda mais grave quando a CEPAL (1998) afirma que a economia latino-americana apresenta sucessivos quadros de retração e concentração de renda⁶.

Entretanto, as medidas de elevação da qualidade do ensino parecem muito mais preocupadas com ações de aumento de matrícula sem uma ampla discussão com o professorado sobre os rumos da educação brasileira e, conjugado a isso, a imposição de instrumentos de controle sobre o trabalho educativo. É política do MEC, junto com o Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP), censos anuais sobre a escolaridade fundamental, média e superior do país. Segundo o relatório brasileiro apresentado ao grupo EFA-9 na Conferência *Education for All*, os censos “constituem hoje a base das políticas de educação básica, orientando tanto a repartição entre municípios como a implementação de programas pelo governo federal, Estados e municípios” (INEP, 2000, p. 4).

Sem enganos, a preocupação do MEC é com a criação e aperfeiçoamento de mecanismos de monitoramento dos desempenhos dos sistemas de ensino “com foco centrado na aprendizagem dos alunos e nos diferentes fatores associados ao rendimento escolar” (Op. cit., p. 5). Sem dúvida que o trabalho docente é centralmente atingido neste processo de padronização do sistema educacional.

Além dos censos⁷, têm sido aprimorado o SAEB⁸ – Sistema de Avaliação da Educação Básica –, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o sistema de avaliação do ensino superior, que tem no Provão⁹ o seu instrumento mais conhecido. Simultaneamente ao Provão, o MEC, por meio das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior (SESU), vem desenvolvendo a *Avaliação das Condições de Oferta*, que verifica, *in loco*, as condições de funcionamento dos cursos de graduação. As comissões visitam os cursos e conceituam a organização didático-pedagógica, a qualificação do corpo docente e as instalações físicas. Os resultados desta avaliação servem para o reconhecimento dos cursos e o credenciamento das instituições.

Sem dúvida, presenciemos uma rede de controle que envolve e subjuga os sistemas de ensino existentes no Brasil. Nessa rede de controle, inédita na história da educação brasileira, é produzida uma avalanche de dados sobre a vida educacional do país. Entretanto, a quantidade de dados e estatísticas vem servindo para formas de controle que, pouco a pouco, padronizam a prática docente, afastando o professorado das funções de concepção do seu processo de trabalho. Tudo deve ser medido e quantificado segundo padrões estabelecidos pelo MEC e pela lógica que tem orientado a atual política educacional brasileira: formar uma força de trabalho apta para ingresso no mercado globalizado. Não quero aqui descartar as formas de conhecimento produzidas através de dados quantitativos, mas o controle que está sendo estabelecido através desses mecanismos, vem obedecendo aos mesmos diagnósticos e às mesmas orientações recomendadas por organismos financeiros internacionais e, num mesmo movimento, ignorando os problemas e as propostas locais para o ensino brasileiro, feitas pelo professorado e suas entidades representativas.

A legitimidade do discurso oficial, que acaba abafando contestações, vem sendo construída através de constantes apelos à necessidade de melhoria da qualidade do ensino, das escolas e do trabalho docente. Nesse discurso, os mecanismos de controle são apresentados como fundamentais para um desenvolvimento de políticas de melhoria da educação. Tais mecanismos são postos no campo técnico, separados do campo político.

O discurso técnico repete o glossário da sociedade de mercado. Nele, a necessidade de controle torna-se a forma mais segura de romper o atraso e o imobilismo da educação e, numa primorosa inversão de determinações, da própria sociedade.

Sem dúvida o trabalho docente é atingido centralmente neste processo. São os professores e as professoras que podem ou não garantir a *produtividade*, a *eficiência* e a *eficácia* da política educacional. Todos os mecanismos produzidos para coleta de dados e para a organização das informações educacionais, todas as orientações e diagnósticos construídos pelos organismos internacionais e nacionais alinhados ao atual modelo de sociedade de mercado, ao fim e ao cabo, dirigem sua atenção para o trabalho docente. O alvo é o controle e a padronização do trabalho realizado pelos professores e professoras.

2. O controle do processo de trabalho docente

O cenário sobre a crise da educação desenha a orientação que as reformas educacionais têm adotado no Brasil e, de forma geral, na América Latina. No que aqui interessa, os discursos e as propostas educacionais estabelecem controles cada vez mais rígidos sobre o processo de trabalho docente, na garantia de que a educação e seus agentes possam trabalhar para o mercado. E mesmo que o professor seja convocado a participar das decisões sobre a educação, sua participação já está determinada: deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada.

Nesta operação, o controle docente sobre o processo de trabalho fica seriamente afetado, restando uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo. Limita-se o trabalho docente à aprendizagem da disciplina e da autodisciplina exigidas pelas reformas. O professor e a professora tornam-se, assim, trabalhadores disciplinados (controlados) segundo as demandas do capitalismo neoliberal, haja vista que, ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, "quase-manual", o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola. A potência desse laço de dependência desloca o foco do trabalho educativo para o aprender a aprender, excluindo outra ordem de preocupações.

E mais, essa disciplina, tal como nas modernas empresas capitalistas, também ressalta a cooperação entre trabalhadores e empresas, a lealdade dos empregados com a missão da escola (empresa), onde não há mais espaço para conflitos, mas apenas para a participação, para a ação comunicativa.¹⁰

Sem dúvida esse discurso funciona como uma crença que tem o efeito de doutrinação simbólica sobre a sociedade, sobre as escolas e seus agentes. Assim, algumas armas contra a autonomia intelectual dos professores e das professoras são produzidas.

Em nome desse novo arranjo histórico liberal, que invade as escolas e busca cooptar o professorado, instaura-se um novo modelo de controle, talvez mais poderoso e mais insidioso que as antigas formas de organização do trabalho educativo.

Sob a hegemonia neoliberal, uma nova ofensiva de controle é produzida, envolvendo formas de vigilância muito mais sutis e dissimuladas que, incorporando reivindicações democráticas, dirigem os objetivos da educação para um modelo pragmático de formação para o mercado. Ou seja, as opções políticas que vêm embalando as atuais formas de gestão escolar e de organização do trabalho docente, estão sendo selecionadas com base nas soluções disponíveis no mercado, tendo em vista as respostas também disponíveis: a sobrevivência/ingresso individual num mercado globalizado e seletivo mediante a posse de credenciais escolares. Nessa lógica, perde-se de vista as saídas coletivas, as construções solidárias e cooperativas de sobrevivência ou de melhoria de vida para as pessoas. Presencia-se o recuo da política em favor do mercado. O pragmatismo define a organização do trabalho e a gestão das escolas, sejam elas estatais ou privadas. As reformas curriculares, as novas formas de financiamento e de avaliação educacional, redefinidas/renomeadas segundo o modelo prevalente, atingem diretamente o trabalho docente, tornando-o cada vez mais padronizado e previsível, onde há cada vez menos espaço para os saberes dos docentes¹¹.

A padronização do trabalho docente é uma estratégia que visa reduzir as diferenças entre aquilo que o sistema e o estado desejam das escolas e de seus professores e professoras, e o que realmente é obtido como resposta. Segundo os modernos modelos de gestão, a superação da crise da educação passa pela padronização dos saberes e das práticas pedagógicas.

Ao contrário dessa perspectiva, cabe dizer que os saberes da experiência vão contra todas as formas de padronização do trabalho docente. Eles constituem a alteridade do trabalho educativo e produzem interessantes formas culturais de resistência¹². Contra os saberes dos professores e das professoras, a atual ofensiva empresarial neoliberal produz

estratégias cada vez mais apuradas de controle sobre o conhecimento escolar. Nessas estratégias, as formas de controle são incorporadas ao próprio processo de trabalho e se orientam pelo convencimento dos professores de que seu desempenho dentro da escola (empresa) está relacionado a sua qualidade de vida fora da escola (empresa). Ou seja, o controle externo transmuta-se em autocontrole.

Para um modelo de sociedade que busca alinhar as formas educativas às demandas do mercado capitalista, a padronização do trabalho torna-se fundamental. Mas como é possível garantir que a multiplicidade de experiências e de identidades que transitam na educação possa ser unificada numa mesma perspectiva ou num mesmo horizonte comum?

A resposta a esta pergunta começa a ser dada quando consideramos a necessidade de mudança nas formas de controle sobre o processo de trabalho educativo, agora implicando num forte apelo moral e afetivo aos professores, afetando a cultura de classe e outras características distintivas das pessoas, tais como raça e gênero, numa operação que pode ser chamada de conservadorismo moral.

Através de um apelo moral à participação e à responsabilidade dos professores para com a qualidade da educação, os novos arranjos organizacionais combinam dispositivos de controle técnico com as idéias de profissionalismo e de vocação. A resultante desta combinação redesenha o processo de trabalho docente e transforma o ensino num negócio: um negócio chamado educação.

2.1 O controle através do currículo e a disciplinarização do professorado

O controle das escolas e de seus agentes é o centro das políticas educacionais e das novas formas de gestão escolar importadas dos modelos de gestão, geralmente de inspiração toyotista e/ou neofordistas.

A migração de modelos empresariais para as escolas pretende organizar elementos do trabalho docente – recursos, conhecimento e métodos – combinando-os segundo as demandas do mercado, de modo que, tal como nas empresas capitalistas, também agreguem valor. A remuneração dos docentes pela quantidade de estudantes matriculados e/ou aprovados e a vinculação entre empresas e escolas no interesse de formar profissionais específicos, são algumas medidas de alinhamento do ensino com o mercado e do conhecimento como mercadoria.

Num período de crise fiscal do estado, de hegemonia das demandas do mercado e de acirrada competição intercapitalista, o capital deve conformar o conjunto da sociedade às suas demandas. Para o capital interessa transformar todos os trabalhadores em trabalhadores produtivos. Para o capital interessa que os professores desenvolvam um processo de trabalho que capacite seus alunos a cumprir sua condição de futura força de trabalho socializada pelo capital, isto é, qualificada e disponível para ser utilizada no mercado. As formas de controle que se estabelecem a partir daí, organizam o processo de trabalho com base em padrões que interessam ao capital. O estado e o capital estabelecem os conteúdos e as formas de trabalho que devem ser desenvolvidas pelos docentes e pelas

escolas: a organização do conhecimento por séries, níveis ou modalidades, os processos de avaliação dos estudantes e os respectivos credenciamentos dos estudantes de sucesso. Enfim, o capital e o estado estabelecem como vai ser o ensino, como ele vai ser avaliado, quem vai progredir dentro da escola. Nesse processo, o currículo sintetiza os arranjos educacionais que buscam estabelecer o quadro de trabalho e os discursos que legitimam o modo de produção capitalista, encerrando os grandes e os pequenos dispositivos de controle sobre o trabalho docente. Isso implica levar em conta outras formas de organização escolar e curricular, o que tem sido efetivamente perseguido pelas orientações políticas de caráter neoliberal.

Frente às demandas criadas pelo neoliberalismo, o próprio estado começou a tratar a educação como um negócio e a estruturar as escolas e o trabalho docente segundo modelos empresariais. Assim ergue-se a gestão pela qualidade total (GQT) como base da organização escolar e curricular. O diretor assume a gerência da educação como um líder que faz cumprir o desejo do consumidor, isto é, a satisfação do cliente. Neste processo, os docentes são diretamente responsabilizados pela qualidade do ensino, haja vista que são eles que atendem diretamente os consumidores. Os docentes são chamados a colaborar para a satisfação dos clientes (alunos e seus pais), pois eles mesmos, ali na escola ou em outro lugar, também experimentam o papel de clientes. O controle se desloca de fora para dentro dos professores através de uma mudança de concepção ideológica do significado da educação.

A escola sofre uma mudança de controle, não mais preso à técnica ou à burocracia dos cargos, mas ao compromisso coletivo com a satisfação do consumidor.

Este controle funciona como um sistema de disciplinarização dos professores. A educação é redesenhada como uma mercadoria a ser comprada e vendida, enfim, negociada. E o negócio chamado educação cria seus valores de mercado a partir de indicadores de desempenho dos alunos, da titulação dos professores, da visibilidade alcançada pela escola em competições externas que funcionam como estratégias de *marketing* para agregar valor ao produto educacional. Os professores e as professoras têm então seu trabalho medido, quantificado, avaliado a partir da satisfação dos clientes, e sua própria satisfação como profissionais é disposta em termos de custo-benefício para a escola.

Aqui se estabelece um forte controle ideológico sobre o trabalho docente. O objetivo desta ideologia é quebrar as resistências dos professores, obter sua anuência em relação à missão da escola, às determinações do currículo e ao modelo de sociedade vigente. Nessa combinação, as fronteiras entre vocação e profissão são transgredidas em favor do mercado. O discurso ideológico combina valores e crenças, tais como a idéia de vocação e compromisso, com concepções pragmáticas de qualidade, de eficiência e de profissionalismo.

O controle ideológico funciona como um mito que atribui um significado superior à profissão docente. O discurso funciona por toda parte, o dia todo – compromisso e competência, qualidade e cliente, mercado e felicidade. Nada pode ser oposto a ele. Há todo um trabalho de doutrinação simbólica do qual participam ativamente as lideranças

empresarias e governamentais. Há todo um trabalho de doutrinação simbólica do qual participam passivamente muitos intelectuais e docentes, convencidos da necessidade da eficiência educativa.

Assim, é constituída uma outra dimensão do controle que funciona como um *poder disciplinar* (Foucault, 1977, 1987), em que são combinados aspectos aparentemente discrepantes. Importa que nesta combinação sejam produzidos os discursos legítimos e as autoridades legítimas – quem pode falar e quem não pode; o quê deve ser dito e o quê não deve. Desta maneira são estabelecidas as condutas e os discursos legítimos que configuram o trabalho educativo.

O poder disciplinar cria, pela ideologia que combina aspectos vocacionais, profissionais e de mercado, uma rede de controle que envolve a própria docência. As estratégias de controle transmutam-se em elementos que dão segurança (informação) aos professores sobre a qualidade do seu trabalho (a satisfação dos clientes). O controle agora é desejado pelos próprios professores. O controle agora é total; é um controle panóptico.

3. Uma conclusão que poderia ser evitada

O atual modelo de controle imposto pelas reformas educacionais, atingindo o currículo escolar, busca um crescente controle sobre a educação e seus agentes. Um controle que desenvolve sofisticadas estratégias de disciplinarização do professorado segundo as exigências do mercado. Trata-se de um controle disciplinar que desenvolve estratégias de vigilância dissimuladas.

As novas estratégias de controle sobre o processo de trabalho começam a ser desenvolvidas através da publicização dos resultados alcançados em cada escola e pelos professores junto a seus alunos, por meio de testes, estatísticas de aprovação/reprovação, comparação entre escolas, notas, pesquisas de opinião, bonificações, etc. Nesta dimensão, a educação é integrada a uma rede de regulação social que visa legitimar o controle sobre o trabalho docente.

A rede de regulação social se estabelece como um poderoso e “benéfico” auxílio ao trabalho dos professores. Através de dispositivos de quantificação da satisfação/aprovação dos clientes internos e externos da escola (alunos, pais e sociedade), os professores podem avaliar o seu próprio trabalho. Estes resultados são tornados públicos e a prática docente é publicizada.

A publicização funciona como uma política de melhoramento contínuo, em que o próprio professor é levado a acreditar que possui um quadro objetivo sobre seu desempenho profissional. Dessa forma, o controle transforma o trabalho docente num compromisso de responsabilidade individual absoluta. Os docentes são convocados a uma “missão quase-sagrada” de educar as novas gerações para um futuro competitivo, pragmático e seletivo, cujo sucesso depende do trabalho criativo de ensino que cada professor pode e deve realizar.

Nesta dimensão, permitem-se espaços de flexibilidade para o professor em sala de aula; uma micro-flexibilidade, restrita aos procedimentos didático-metodológicos, criativos e criadores de estímulos para a aprendizagem, mas conectados aos limites definidos pela política da instituição (ou do estado, ou do mercado). A flexibilidade restrita à sala de aula permite uma miragem de autonomia, que acaba integrando as condutas dos professores à disciplina desejada pela escola. Isto institui o processo de trabalho docente como um campo de controle sobre o professor, no sentido de torná-lo operativo às demandas exigidas pelo lado de fora da escola.

Se combinarmos estas formas de controle na atual *onda da cultura avaliativa*, podemos entender então o quanto são “cooperativas” e “consensuais” as reformas educacionais contemporâneas e as formas de gestão que começaram a circular nas escolas brasileiras a partir dos anos 90.

Envolvidos por apelos participacionistas, os professores e as professoras julgam-se com alto grau de autonomia na determinação de seu trabalho. O controle é a tal ponto despersonalizado que parece não existir. As funções de controle são incorporadas à própria consciência dos professores, ou pelo menos àquilo que é chamado de consciência.

A invisibilidade do controle dá maior visibilidade ao trabalho docente, agora transformado num processo produtivo que pode ser medido e avaliado por gráficos e estatísticas. A responsabilidade pelos “erros” da educação pode, então, ser facilmente identificada e “saneada”.

Este modelo de vigilância é um dispositivo de controle que desenvolve um forte apelo racional, em que a conduta docente – sua prática pedagógica e política – pode ser objetivamente avaliada, portanto, aperfeiçoada, melhorada, visando alcançar os padrões de qualidade exigidos pelos clientes. Padrões estes que prometem um retorno financeiro e simbólico aos próprios professores. Trata-se, sem dúvida, de um controle panóptico¹³ que se instala como uma torre de observação *dentro* do próprio sujeito, *dentro* de sua “consciência” profissional.

Identificar essa forma de controle nada mais é do que identificar dispositivos de poder que, incorporados pelos professores, padronizam o processo de trabalho na direção que interessa ao mercado capitalista. Neste modelo, o controle torna-se um dispositivo de vigilância panóptica do capital sobre a força de trabalho e sobre a conduta dos professores e das professoras. Este é o princípio das novas formas de organização do currículo e do trabalho docente, que envolve os agentes escolares num permanente jogo de vigiado-vigilante.

Um controle deste porte individualiza responsabilidades e, num mesmo movimento, desresponsabiliza os determinantes sociais, econômicos e governamentais da educação. Não podemos nos deixar iludir: a responsabilização é, na verdade, a intensificação e centralização do poder de vigilância sobre o trabalho educativo que, agora, dispensa formas diretas de coerção, tal como pode ser observado em modelos de controle mais simples. O controle incorporado ao sujeito funciona como um sistema de poder que sanciona e recompensa os professores. Essa forma de controle mistura o discurso empresarial e o educacional, tornando similar a organização das escolas e a das empresas. Professores e

trabalhadores, sob este discurso (modelo), tornam-se parceiros responsáveis pela produção da empresa ou pela qualidade do ensino. Assim, convencidos da importância de seus papéis nesse processo de responsabilização, acabam dissolvendo os laços políticos, culturais e de classe em favor da missão da empresa. Mais que a constituição do trabalhador coletivo do capitalismo industrial, presenciamos agora a constituição do trabalhador autodisciplinado, isto é, aquele trabalhador participante dos interesses e da *missão* da empresa, dentro dos limites instituídos pela *democracia* do capital.

A vinculação do trabalho, como obra de responsabilidade e de satisfação individual, apaga as fronteiras entre o que é a vida na empresa e o que deve ser a vida fora da empresa. A empresa amplia seu conceito ou confunde os mundos público e privado, avançando estratégias de cooptação dos trabalhadores como membros de um *time*. A empresa pretende ser mais do que um lugar de trabalho, pretende tornar-se a segunda casa do trabalhador.

Esse discurso produz a idéia de que o compromisso para com a empresa é um fator fundamental para uma existência feliz fora da empresa. Não sendo possível separar o público do privado, o controle se estende para além do mundo do trabalho. A coerção que se estabelece transfere para o trabalhador, denominado como parceiro, fornecedor ou cliente, a responsabilidade pela garantia da empresa. Nesse jogo, são combinadas, pelo menos em nível escolar, as idéias de profissionalismo e de sacerdócio, ambas concorrendo para o envolvimento total dos agentes com a missão da escola (da empresa).

Nessa operação, as novas formas de organização do trabalho naturalizam sua existência, tornando impossível pensar o funcionamento da sociedade e das instituições sem o aparato das normas e regulamentos que definem e determinam o próprio processo trabalho. Enfim, os modelos de controle que começam a ser implantados dentro das escolas, acabam interpelando ideologicamente a vida de seus funcionários para além da vida dentro da escola.

Esse jogo tem sido facilitado pelo avanço do mercado sobre diferentes instituições sociais. O mercado tem funcionado como uma espécie de metanarrativa da sociedade moderna, impondo a flexibilização da produção e das relações de trabalho como uma necessidade da própria sociedade e de seus indivíduos. Com efeito, sob a hegemonia da sociedade de mercado e de seus modelos organizacionais, o controle sobre o currículo e sobre o processo de trabalho docente adota um novo contorno e um novo conteúdo que visa governar a conduta das pessoas em todas as suas dimensões.

Os efeitos que esse controle está tendo no alinhamento entre o trabalho educativo e o trabalho tipicamente capitalista, indicam os modos como as escolas e seus agentes estão sendo conformados e controlados segundo os interesses do mercado. As características desses agentes e das escolas apontam à produção de um novo profissional da educação, marcado por uma ética de mercado e por uma moral pragmática.

Nesta perspectiva, os dispositivos de vigilância sobre as práticas educativas funcionam como tecnologias de controle sobre o trabalho educativo e sobre o professorado, produzindo nestes últimos uma subjetividade moralmente disciplinada às demandas do mercado capitalista. Dentro deste quadro, as condutas requeridas e consideradas como legítimas são aquelas que se orientam por um espírito individualista, por uma postura

competitiva e pela auto-regulação. Estes itens são os principais indicadores de uma escola e de um sujeito afeitos ao modelo da sociedade neoliberal.

O trabalho educativo e o professorado são, assim, atualizados segundo uma insinuante combinação pastoral e profissional, indicando um certo alinhamento da educação aos novos modelos de gestão empresarial e à ideologia neoliberal como única forma racional de elevar a qualidade do ensino.

A potência desse discurso pode ser observada na ressignificação do trabalho educativo e na identidade dos professores. Estes se tornam produtores de uma força de trabalho socializada (apta) para o mercado capitalista. E isso é tudo que define o trabalho educativo e a identidade docente.

A identidade docente passa a ser marcada pela adesão ou não às demandas desse modelo e às exigências do mercado. Aqui os saberes da experiência docente são eliminados em favor da cultura da empresa. Neste processo, o docente tem sua identidade determinada segundo as demandas do mercado, isto é, como um *homem de mercado*, um consumidor, no sentido masculino do termo. Isto define seu status categorial e individual.

A luta política contra esse modelo educacional sem dúvida passa pela organização crescente dos movimentos docentes mas, também, exige um outro quadro teórico, que tenha a intenção de fornecer elementos que permitam identificar as atuais estratégias do capital e do estado para controlar o trabalho docente. Trata-se de uma tentativa de produzir elementos teóricos (discursivos) que informem aos professores e professoras o jogo de controle a que estão sendo submetidos. Esse novo quadro, acredito, precisa se apresentar como uma ferramenta política de leitura e de intervenção para se contrapor a este processo que, cada vez mais, desqualifica o professorado, aprofundando a divisão entre concepção e execução do ensino.

Notas

¹ Para os defensores do *Consenso*, a sociedade latino-americana não tem uma cultura da competição, do individualismo, do apego ao trabalho duro e, por não cultivar tais princípios, acostumou-se a um preguiçoso coletivismo (Gentili, 1994).

² Minella afirma que o “*empresariado brasileiro – ou, mais especificamente, os grandes empresários e as organizações empresariais mais expressivas – passou a atuar e veicular de forma direta e aberta um conjunto de posicionamentos e demandas através da grande imprensa e nos meios de comunicação em geral*” (Minella, 1993b, p. 1).

³ Tomaz Tadeu da Silva, num artigo intitulado ‘A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia’ (1994, p. 11-29), faz uma análise desta cartilha publicada pelo jornal Folha de São Paulo (15/3/94) cuja manchete é “*Gibi divulga liberalismo nas escolas*” e que, através de uma história infantil em quadrinhos da *Turma da Mônica*, pretendia ensinar às crianças os “*fundamentos do liberalismo*”.

⁴ As instituições, além do próprio Instituto Herbert Levy, foram a Fundação Bradesco, o SENAC e o SENAI. As pessoas que elaboraram o relatório e participaram do seminário, são antigos integrantes de ministérios e

organismos educacionais, que têm constituído a burocracia governamental brasileira ao longo de vários governos da república, mesmo no período da ditadura militar.

⁵ O SAEMEC é um módulo do SIED – Sistema Integrado de Informações Educacionais – que permite mais agilidade na troca de informações entre as escolas e o MEC.

⁶ Neste documento a CEPAL mostra que o crescimento econômico da região na década de 90 não passou de 2,5% – uma das taxas mais baixas dos últimos 50 anos.

⁷ Os censos constituem-se em levantamentos estatísticos que envolvem: Censo Escolar, Educação Profissional e Censo do Ensino Superior.

⁸ O Saeb é aplicado de dois em dois anos para medir o desempenho dos sistemas de ensino. Trata-se de uma avaliação em larga escala, realizada com alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Seus resultados pretendem fornecer um diagnóstico da educação básica em todo o País, oferecendo informações técnicas e gerenciais que permitam monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade dos sistemas de ensino. Além disso, o MEC acredita que através dos resultados do Saeb é possível identificar os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos e os principais problemas do sistema educacional brasileiro.

⁹ Desde sua implantação, em 1996, o Provão tem causado muitas polêmicas no meio acadêmico, primeiro porque o resultado do processo de ensino superior desconsidera uma série de determinantes locais e globais que envolvem as universidades brasileiras; segundo porque ignorou as propostas feitas pelos professores universitários apresentadas através do ANDES ao governo federal. De toda forma, o provão tem sido utilizado para uma espécie de *ranking* das universidades brasileiras.

¹⁰ Para Habermas (1989), 'ação comunicativa' é discurso competente, no sentido de cooptar o sujeito a engajar-se e tornar-se responsável por ele. Através do esforço de adesão responsável o consenso é construído como critério de verdade. Este conceito concebe a linguagem apenas como meio de comunicação entre as pessoas, desprovida de poder, neutra, desinteressada. Nessa perspectiva, a linguagem é incumbida de tornar o mundo um sistema de mão única.

¹¹ Os saberes docentes são os saberes da experiência e se constituem no “(...) conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la; eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir dos quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 227-228).

¹² Sobre as formas de resistência e a cultura do trabalho ver Giroux (1986), Apple (1989) e Vieira (1992).

¹³ Sobre o princípio da vigilância panóptica afirma Bentham: “É óbvio que, em todos esses casos, quanto mais constantemente as pessoas a serem inspecionadas estiverem sob a vista das pessoas que devem inspecioná-las, mais perfeitamente o propósito do estabelecimento terá sido alcançado. A perfeição ideal, se esse fosse o objetivo, exigiria que cada pessoa estivesse realmente nessa condição, durante cada momento do tempo. Sendo isso impossível, a próxima coisa a ser desejada é que, em todo momento, ao ver razão para acreditar nisso e ao não ver a possibilidade contrária, ele deveria pensar que está nessa condição” (Bentham, 2000, p. 17).

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. "Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado". In: ŽIŽEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro : Contraponto, 1996.
- BENTHAM, Jeremy. "O Panóptico ou a casa de inspeção". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O Panóptico: Jeremy Bentham. Belo Horizonte : Autêntica, 2000. p. 13-74.
- BOURDIEU, Pierre. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro : Zahar, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. "Plano decenal de educação para todos". Brasília : MEC, 1993.
- CEPAL-UNESCO. Comisión económica para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. "Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". Santiago do Chile: Naciones Unidas, 1992.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. "Rumo ao Crescimento: a visão da indústria", São Paulo : CNI, 1993.
- _____. "Custo Brasil: Agenda no Congresso Nacional". São Paulo : CNI, 1996.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO/CONSED. "Políticas públicas de qualidade na educação básica". Marília Miranda Lindiger (coord.). Brasília : CONSED : UNICEF, 1996. 224 p. (Série Seminários).
- CORVALÁN, Ana María. "Reflexões sobre as políticas públicas de educação básica na América Latina". In: CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO/CONSED. "Políticas públicas de qualidade na educação básica". Marília Miranda Lindiger (coord.). Brasília : CONSED : UNICEF, 1996. 224 p. (Série Seminários).
- FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO – FIESP. "Relações de Trabalho e Organização Sindical". São Paulo : FIESP, 1993.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis : Vozes, 1977.
- _____. Microfísica do poder. 5.ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1985.
- _____. A arqueologia do saber. 3.ed. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1987.
- GENTILI, Pablo. "O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional". In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.
- _____. "Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias". In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995a.
- _____. "O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação". Educação & Realidade, Porto Alegre, 20 (1), jan./jun., 1995. p. 191-202.
- _____. "Neoliberalismo e educação: manual do usuário". In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (orgs.). Escola S.A; quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília : CNTE, 1996.

- _____. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. São Paulo : Editora Tempo Brasileiro, 1989.
- INSTITUTO HERBERT LEVY; FUNDAÇÃO BRADESCO. “Educação fundamental e competitividade empresarial; uma proposta para ação do governo”. São Paulo : Gazeta Mercantil, 1992.
- INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA - INEP. “Censo de Escolar de julho de 1998”. Brasília : www.inep.gov.br, 1999a.
- _____. “Fala do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza - 26 de março/98”. Brasília : www.inep.gov.br, 1999b.
- _____. “Discurso do Presidente do INEP - 23 de abril de 1999”. Brasília : www.inep.gov.br, 1999c.
- _____. “Discurso do Presidente do INEP” - 24 de junho de 1999”. Brasília : www.inep.gov.br, 1999d.
- _____. “EFA-9- Relatório Brasileiro apresentado na Conferência Mundial de educação para Todos – 1º e 2 de fevereiro de 2000”. Brasília : www.inep.gov.br, 2000a.
- _____. “Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar de 99”. Brasília : O Instituto, 2000b.
- LONGO, Rose Mary Juliano. A qualidade total começa e termina com a educação. Diretoria de Políticas Sociais : IPEA. Relatório Interno : n.º 06/95, julho/95.
- MELLO, Guiomar Namó de. “Políticas Públicas de Educação Básica no Brasil: acertos e erros dos últimos 15 anos”. In: CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO/CONSED. “Políticas públicas de qualidade na educação básica”. Marília Miranda Lindiger (coord.). Brasília : CONSED : UNICEF, 1996. 224 p. (Série Seminários).
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. “Projeto de Gerência da Qualidade Total em Educação”. Belo Horizonte: abril, 1992.
- MINELLA, Ary C. “A organização dos setores sociais dominantes: a burguesia bancário-financeira no Brasil”. In: LARANJEIRA, Sônia (org.). Classes e Movimentos Sociais na América Latina. São Paulo : Hucitec, 1991. p. 83-106.
- _____. “Empresariado Financeiro: Organização e Posicionamento no Início da Década de 90”. In: DINIZ, Eli. Empresariado e Modernização Econômica no Brasil. Florianópolis : Editora da UFSC, 1993a.
- _____. O discurso empresarial no Brasil: com a palavra os senhores banqueiros. 1993b. (Mimeogr.).
- RAMOS, Cosete. Excelência na educação: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro : Qualitymark Ed. 1992
- _____. “Com que sonha Gabriel, o pensador: ele sonha com uma sociedade de qualidade total”. Dois Pontos : Teoria e Prática em Educação. Belo Horizonte, v.3, n. 22, primavera, 1995a.
- _____. “Qualidade total na educação”. Dois Pontos : Teoria e Prática em Educação. Belo Horizonte, v.3, n. 22, p. 55-57, primavera, 1995b.
- _____. Pedagogia da qualidade total. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1994.
- RIO GRANDE DO SUL. LEI N.º 10.576 – 14 nov. 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Secretaria de Estado da Educação. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 14 nov. 1995. p. 25.
- _____. Secretaria da Educação. Departamento pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. “Padrão Referencial de Currículo: documento básico”. Porto Alegre, 1996.

- _____. Secretaria de Educação. Departamento Pedagógico. “Padrão Referencial de Currículo; fundamentos teóricos”. Porto Alegre, 1998.
- ROGGI, Luis Osvaldo. “Falta um protagonista no drama da qualidade da educação”. In: CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO/CONSED. Políticas públicas de qualidade na educação básica. Marília Miranda Lindiger (coord.). Brasília : CONSED : UNICEF, 1996. 224 p. (Série Seminários).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.
- TARFID, Maurice; LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. “Esboço de uma problemática do saber docente”. Teoria & Educação, n.º 4. Porto Alegre. P. 215-233, 1991.
- VIEIRA, Jarbas Santos. “Um negócio chamado educação: gestão pela qualidade total, controle do trabalho docente e identidade”. Porto Alegre, Faculdade de Educação / UFRGS, 2000. (Tese de Doutorado).
- _____. “Limites da racionalização do trabalho escolar (contradições e práticas do trabalho docente)”. Porto Alegre, Faculdade de Educação / UFRGS, 1992. (Dissertação de Mestrado).
- ZERO HORA (1998) Jornal da Eleição, 27 de agosto, p.1.

Correspondência

Jarbas Santos Vieira, Professor da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, Brasil.
E-mail: jarbas@ufpel.tche.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
