

GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: DO CAPITAL HUMANO AO CAPITAL INTELECTUAL

Jussara Marques de Macedo *

RESUMO

Compreender as mudanças incididas a partir da crise estrutural do sistema capitalista de produção e reprodução social da vida material, voltadas à área de gestão do trabalho e da produção, são fundamentais para a apreensão das reformas nos sistemas de ensino voltadas à formação de trabalhadores de novo tipo, mais ajustados à nova configuração das forças produtivas e da gestão da produção. Nesse quadro se insere o trabalhador docente, que precisa também ser redimensionado para dar conta das mudanças necessárias para adaptar o trabalho escolar às novas demandas de produtividade e competitividade. Objetivamos explicitar a relação existente entre a centralidade e atualidade da Teoria do Capital Humano e do Capital Intelectual, como norteadores de políticas públicas e privadas de formação para o trabalho docente e a lógica teórica e mercadológica da “sociedade do conhecimento”. Demonstramos que o conhecimento é apresentado como elemento necessário e indispensável para o mais recente modelo de gestão do trabalho pedagógico, embora possa ser visto como elemento de produção da exclusão e da desigualdade. Concluimos que o novo modelo de gestão do trabalho pedagógico relaciona-se diretamente aos novos modelos de formação/qualificação docente para melhor ajuste e conformação às formas precarizadas de trabalho, presentes no século XXI.

Palavras-chave: Gestão. Trabalho docente. Formação docente. Capital humano. Capital intelectual.

ABSTRACT

MANAGEMENT OF TEACHING WORK IN XXI CENTURY: HUMAN CAPITAL TO INTELLECTUAL CAPITAL

Understanding the changes occurred from the structural crisis of the capitalist system of production and social reproduction of material life, focused on the area of work management and production are fundamental to the apprehension of the reforms in education systems focused on the education of employees of new type, more adjusted to the new configuration of the productive forces and production management. It is on this scenario which is inserted the professor, who also needs to be resized to take account of the changes needed to adapt the school work to the new demands of competitiveness and productivity. We aim to clarify the relationship between the centrality and current events of the Human Capital Theory and of the Intellectual Capital, as guiding of public and private policies of education for the teaching job

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do grupo de pesquisa Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX - UFRJ) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação (GEPT - Fiocruz). jmacedo@fe.ufrj.br

and the theoretical logic and marketing of the “knowledge society”. We demonstrated that knowledge is presented as a necessary and indispensable element for the latest model of management of pedagogical work although, can be seen as the production element of exclusion and inequality. We conclude that the new management model of pedagogical work relates directly to new models of teaching education/qualification for best fit and compliance with the precarious ways of work, present in the 21st century.

Keywords: Management. Teaching job. Docent education. Human capital. Intellectual capital.

A Teoria do Capital Humano permanece viva como fundamento teórico das ações políticas governamentais no campo educacional. Entretanto novos elementos conceituais, novas estruturas discursivas, novas ideias são incorporadas a esse arcabouço teórico, de modo a conferir-lhe atualidade, embora conservem suas bases teóricas estruturais. Um exemplo disso é o que no jargão da área da administração de empresas denomina-se Capital Intelectual, que tem influenciado consideravelmente determinado segmento do pensamento educacional. Diante dessa problemática, torna-se oportuna uma revisão da Teoria do Capital Humano e a forma como ela tem sido apresentada no atual estágio de desenvolvimento do capital. Para isto, faz-se necessário uma melhor compreensão da influência das teorias da administração no campo da educação. Nesse sentido, este artigo visa demonstrar a forma como tais ideias influenciaram as políticas de formação para o trabalho docente implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), articulando-se diretamente às orientações/imposições dos organismos internacionais, cujo objetivo é a formação do “pensamento único” no campo educacional e a formação de um professor de novo tipo, (con) formado e adaptado.

Nosso percurso analítico consiste em uma análise das políticas de formação para trabalho docente a partir dos anos de 1990 e sua relação com contexto de mudanças profundas ocorridas no campo estrutural e superestrutural da sociedade de classes. O objetivo é demonstrar a forma como tais políticas estão diretamente articuladas à lógica da “sociedade do conhecimento”, do “mundo globalizado” e do receituário neoliberal. Partimos do pressuposto de que o caminho para alavancar a formação para o trabalho docente rumo à melhoria da qualidade da educação básica passa, necessariamente, por uma

aposta na utopia do professor progressista e pela luta por espaços de formação, em nível superior, capazes de valorizar a formação crítica e a educação que vise à emancipação humana. Trata-se de uma análise qualitativa, de caráter explicativo, que tem como referência a revisão da literatura da área da administração e da política educacional. No decorrer da análise, procuramos demonstrar como a atualização da Teoria do Capital Humano, no estágio atual da sociedade de classes, por meio do discurso da sociedade do conhecimento, que prima pela ideia de Capital Intelectual, é, na realidade, uma estratégia de construção do consenso em torno do projeto neoliberal para a educação, e seu principal efeito é a conformação dos sistemas educacionais e de seus profissionais às demandas de formação de trabalhadores de novo tipo para atender às exigências atuais do mercado.

O conceito de capital intelectual está diretamente associado ao movimento capitalista de educação corporativa¹ e nos mostra que não se trata apenas de uma simples retomada da teoria do capital humano,

¹ Entende-se que educação corporativa é “[...] o conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente na sua vida institucional. [...] Os programas de educação corporativa destacam-se como um sistema de desenvolvimento de pessoas e talentos humanos, alinhado às estratégias de negócio, que evidenciam como poderosa fonte de vantagem competitiva. Ou seja, tais programas devem construir a ponte entre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias de negócio da empresa, visando a uma vantagem competitiva” (SILVA, 2006, p. 2). Dentro dessa mesma lógica, a universidade corporativa funciona como um “guarda-chuva” estratégico que objetiva a educação dos funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais de uma organização. A educação corporativa está diretamente relacionada à ideia de educação ao longo da vida, defendida pela UNESCO (DELORS, 2001) e outros organismos internacionais, como a base da educação para o século XXI. São várias as terminologias que giram em torno da noção de educação ao longo da vida e que deve se prolongar durante toda a vida adulta, tais como: educação permanente, formação permanente, educação continuada, educação contínua e requalificação profissional.

mas de um processo dialético de “continuidade e ruptura” que fundamenta os projetos educacionais que agem no “[...] fordismo e no neofordismo como faces ao mesmo tempo iguais e diferentes na esfera hegemônica” (SANTOS, 2004, p. 1).

A teoria do capital humano passou a ser mais conhecida, no campo da educação, principalmente, por meio da obra de Schultz (1973). Nela, a educação é vista como mais um componente da produção. Muitos economistas, como Schultz, haviam esclarecido que é por meio do investimento em capital humano que se consegue alcançar formas de identificação e medida que contribuem, relativamente, para a renda, além de distinguir investimentos em capital humano em outros setores, como o do consumo. Para Becker, o capital humano de uma nação deve ser compreendido a partir de cinco dimensões: “[...] sistemas de aprendizagem disponíveis no trabalho; nível de educação formal dos trabalhadores; nível de informação que os trabalhadores têm sobre o sistema econômico; qualidade do sistema de suporte à saúde dos funcionários; e acesso a bens de consumo” (BECKER, 1962 apud CARBONE et al, 2009, p. 138).

Segundo Santos (2004), por meio da visão de Schultz e Becker, é possível identificar que a educação é vista como um componente de produção que deve ser considerado pelos planejadores de políticas educacionais e se traduz em intencionalidade, ao mesmo tempo em que apresenta uma análise rigorosa das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com este tipo de investimento. Essa ideia se sustentou no período do Estado de Bem-Estar Social, quando o modelo de produção capitalista levou o Estado a efetivar as políticas educativas formais e, conseqüentemente, aquelas referentes à formação do professor².

2 Demonstramos, em outros trabalhos (MACEDO, 2002, 2008) que, nas décadas de 1950 e 1960, provocou-se uma reformulação em toda a cultura, principalmente nos países industrializados ou em processo de industrialização, como o Brasil. Na verdade, foi o modelo fordista de desenvolvimento, no século XIX, que estabeleceu a constituição dos padrões de trabalho de modo que a produção capitalista influenciou toda a política educacional da época, a fim de divulgar a nova ordem burguesa que vigorou, também, nos anos subsequentes. Se a escola era um elemento indispensável para o desenvolvimento econômico, seus professores necessitavam ser formados, por isso, com base no mesmo princípio de fragmentação proposto por Taylor, na indústria. Tal ideia foi sustentada, na reforma da Educação Superior brasileira de 1968 e, conseqüentemente, na formação dos trabalhadores da educação, quando havia separação entre a formação para o trabalho docente e a dos especialistas em

Diferentemente do Estado de Bem-Estar Social, no modelo capitalista neoliberal, o Estado assume forma distinta, no que se refere à educação. De efetivador de políticas educacionais, passa à função de dirigente de projetos educacionais formais e não-formais, que se materializam em programas de educação corporativa³, adoção de escolas, parceria com instituições privadas, Organizações não Governamentais (ONG), participação da comunidade, dentre outros. Contudo cabe chamar atenção para o fato de que “[...] o capital repudia o Estado na gestão de políticas educacionais, mas não no seu financiamento, papel que é exigido direta – por meio da transferência de recursos públicos ao ‘mercado educador’ – ou indiretamente, por meio de retorno fiscal dos ‘investimentos’ do capital em educação” (SANTOS, 2004, p. 2-3).

No final do século XX e início do século XXI, evidenciaram-se mudanças significativas no modo de produção capitalista. Tais mudanças se consubstanciaram na economia, na política e na cultura, e a centralidade colocada na educação deveria assumir novas funções. Com base na implantação de novas bases técnicas na produção, o capital intelectual⁴ passa a ser responsável, inicialmente,

educação. Estava configurada a separação entre os formuladores e gestores da atividade pedagógica (orientadores, supervisores, administradores) daqueles que iriam executá-la (os professores). Materializou-se, na prática, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

3 A educação corporativa está diretamente relacionada à ideia de gestão da empresa voltada para o capital intelectual e a valorização do conhecimento dos funcionários. No Brasil, temos a Petróleo Brasileiro S/A (Petrobras), o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e a Empresa Brasileira de Aeronáutica S/A (Embraer) que exemplificam bastante esse novo modelo de gestão. As estruturas de educação corporativa da Caixa Econômica Federal e da Petrobras estão entre as melhores do país. Os avanços no desenvolvimento de tecnologias de exploração de petróleo em águas profundas é resultado dessa educação. A Caixa Econômica Federal vem, há alguns anos, investindo em educação a distância, e a Embrapa conseguiu formar mais de 3 mil mestres e doutores, no país e no exterior, nas últimas três décadas, construindo uma central de desenvolvimento de pesquisas avançadas em agropecuária, que é reconhecida em todo o mundo. A ideia de educação corporativa se sustenta no princípio de que é “[...] o funcionário que levanta a informação e desenvolve a base de conhecimento útil ao trabalho. A esse funcionário interessa muito o crescimento da empresa e o seu aprimoramento pessoal e profissional. Por isso, o corpo funcional pode ser um grande laboratório de inovação, que atuará adequadamente caso haja uma política firme, responsável, respeitosa e desenvolvedora do saber e das iniciativas” (CARBONE et al, 2009, p. 134).

4 O conhecimento como estratégia para o sucesso das corporações não é novo. Hayek, por exemplo, já discutia essa necessidade, em sua obra, *O caminho da servidão*, de 1945. Contudo, na “socie-

pelos economistas e depois pelos educadores do capital como aquele que gera fracasso ou sucesso no desenvolvimento das forças produtivas.

A obra de Carbone et al (2009) mostra que, no campo da administração, a contabilidade, como metodologia historicamente validada para a avaliação do controle das operações dentro de uma organização⁵, embora não deva ser descartada, não atende mais às necessidades do capital. Se se trata das organizações na “sociedade do conhecimento” – pautada pela gestão por competências⁶ e na gestão do conhecimento⁷ – o prudente, segundo os

dade do conhecimento” tal conceito foi (re)significado, passando atualmente, a ser considerado como o somatório de capital humano (CH) + capital de processos (CP) + capital de relacionamento (CR) + capital de inovação (CI) (JOIA, 2001). Sendo assim, todos esses elementos são classificados como pertinentes a algum componente do Capital Intelectual.

5 Esses autores afirmam que a contabilidade se responsabilizava apenas pela avaliação do patrimônio tangível (aspectos visíveis como o espaço físico, computadores, mobiliários etc.) de uma empresa enquanto a avaliação voltava-se para questões do patrimônio intangível (aspectos não aparentes como competência pessoal, estrutura externa e interna etc.). O conhecimento dentro dessa perspectiva era descartado pela maioria das empresas. Assim, a “[...] contabilidade tradicional preocupa-se em mostrar o passado, os indicadores de capital intelectual procuram demonstrar a capacidade que a empresa tem, hoje, para avançar no futuro. Nessa perspectiva, acredita-se que a contabilidade não será substituída, mas sim, apoiada para, junto com outras dimensões de avaliação, apresentar um cenário mais próximo da realidade dos ativos e passivos organizacionais” (CARBONE et al, 2009, p. 108). Para compreender a organização do conhecimento, faz-se necessário que os gerentes procurem enxergar suas organizações como se elas fossem constituídas de estruturas de conhecimento, e não de capital financeiro (CARBONE et al, 2009, p. 115).

6 De acordo com Guimarães et al (2001 apud CARBONE et al, 2009, p. 51), o modelo de gestão por competências implica na formulação da estratégia organizacional; na definição da missão, da visão de futuro e dos objetivos estratégicos; na definição de indicadores de desempenho organizacional; e no diagnóstico das competências essenciais à organização. Daí resultaria o diagnóstico das competências humanas ou profissionais. Tudo isso se liga ao desenvolvimento de competências internas e à captação e integração de competências externas, que darão origem à formulação dos planos operacionais de trabalho de gestão e à definição de indicadores de desempenho e remuneração de equipes e indivíduos. Há de se considerar, contudo, que o acompanhamento e a avaliação devem permear todas as etapas do modelo de gestão por competências.

7 A gestão do conhecimento enfatiza, segundo Carbone et al (2009, p. 88), principalmente o conhecimento explícito. Para ele, “[...] não existe uma concepção universal de gestão do conhecimento que possa abranger todo leque de experiências apresentadas” (p. 92). Sendo assim, ele apresenta alguns exemplos de gestão do conhecimento, dentre os quais citamos as quatro dimensões da gestão do conhecimento que, segundo Bock, são: “conteúdo – conhecimento estrategicamente relevante para a empresa; cultura – modelos mentais e padrões de regras não escritas que orientam as atividades e que explicam os comportamentos; processo – sequência natural e logicamente encadeada de atividades que minimiza esforços e

intelectuais do capital, é considerar o saber como o maior patrimônio da organização. Esse saber que se denominou capital intelectual consiste na “[...] competência técnica dos consultores, no modelo de gestão implantado, na motivação dos funcionários, nos sistemas de auditoria e arquivos, no portfólio de clientes e na imagem da organização perante o mercado (CARBONE et al, 2009, p. 105). Ou seja, dentro da lógica do capital intelectual, a “[...] empresa do conhecimento é aquela que tem competência para administrar grandes redes de colaboradores, sejam eles fornecedores, funcionários, prestadores de serviços, clientes demais agentes, inclusive o governo” (CARBONE et al, 2009, p. 113).

De acordo com a lógica neoliberal, a empresa do conhecimento necessita de um trabalhador de novo tipo, mas comprometido com as organizações e com a produtividade, mas não

[...] se indaga a quem beneficiará tanta competitividade, nem como será distribuído socialmente o produto de toda a produtividade almejada, entretanto, a campanha pelo engajamento e pela adesão ética do trabalhador aos interesses da empresa é justificada pelo determinismo tecnológico. E o discurso hegemônico repete incessantemente: novas bases técnicas de produção exigem novo perfil profissional e novo modelo de educação, perfeitamente protagonizado pelo agente mais qualificado para esta tarefa, por ser o principal beneficiário: a empresa. (SANTOS, 2004, p. 3).

A questão colocada pode ser aquela levantada por Santos (2004), quando discute até que ponto a atual formação do trabalhador, de fato, se diferencia daquela imposta pelo modelo anterior. Se no modo de acumulação com base no taylorismo/fordismo ofertava-se ao trabalhador uma formação baseada no modelo de qualificação operacional, ou seja, a formação técnica para a realização do trabalho, agora, no modelo de acumulação flexível, o que se espera é que este trabalhador seja valorizado por suas competências ou por seu capital intelectual. Na verdade, Carbone et al (2009) demonstraram que as competências já eram valorizadas por Schultz (1973) e Becker (1962) e são retomadas por Sveiby

custos; e, infraestrutura – sistemas de informação, inclusive os tipos de mídia” (BOCK, 1998 apud CARBONE et al, 2009, p. 89). No Brasil, podemos citar como exemplos de gestão do conhecimento a “utilização de portais de conhecimento” e a “criação das universidades corporativas”. Uma das empresas que mais têm se destacado nessa área são o Banco do Brasil, a Petrobras e a Vale.

(1998) como um patrimônio que faz parte das novas riquezas das organizações. Sobre essa questão, Santos faz o seguinte comentário:

A propagação das vantagens do ‘novo modelo’ recorre a polarizações, rupturas, dicotomias, o que, metodologicamente, já revela sua inadequação à compreensão dos fenômenos sociais. Uma dessas polaridades contrapõe o caráter operativo do trabalhador no fordismo-taylorismo ao caráter cognitivo e afetivo no pós-fordismo. (SANTOS, 2004, p. 4).

Com base no estudo empírico de Bianchetti (2001), Santos (2004) afirma ser possível demonstrar a dicotomia existente nas novas formas de trabalho, uma vez que

[...] fornecem elementos para descrevermos da homogênea intelectualização das novas formas de trabalho. Em inúmeros setores do mundo do trabalho percebemos o esforço de objetivação, expropriação, despersonalização e padronização dos gestos e atitudes, a apropriação e sistematização, por meio de *softwares*, do conhecimento tácito do trabalhador (SANTOS, 2004, p. 4).

Essa depreciação da força de trabalho era, contraditoriamente, uma preocupação apontada por Becker (1962) e Schultz (1973), e isso se fez presente, constantemente, em suas teorias. Por esse motivo, o Estado era convidado a “[...] assumir o risco, pois os contratos de trabalho garantindo direitos de estabilidade e assistência incorriam num duplo perigo: arcar com os custos dos efeitos da depreciação e perder os investimentos na reprodução da força de trabalho, realizados por meio da formação escolar” (SANTOS, 2004, p. 6).

Diferentemente da época do taylorismo/fordismo, quando o trabalho individual era considerado o mais importante, hoje, no modelo flexível de produção, não há aumento da complexidade do trabalho individual, mas, sim, do coletivo. Por esse mesmo motivo, não há riscos de grandes perdas de capital quando um único trabalhador tem sua capacidade produtiva depreciada por que:

É no plano coletivo que se localiza o aumento da complexidade, já que no exercício da polivalência e da multifuncionalidade, todos os trabalhadores de uma equipe, rotativamente, são capazes de executar todas as tarefas do grupo, não havendo ninguém ‘indispensável’ à manutenção do ritmo de trabalho.

Diminuindo-se os riscos, pode o capital, apoiado na proposição do Estado mínimo, assumir diretamente seus interesses no controle da reprodução da força de trabalho, deslocando o Estado para a condição de mero agente (des)regulador e financiador. (SANTOS, 2004, p. 6).

Ou, nas palavras de um intelectual do capital, significa dizer que,

[...] de fato, sabe-se que a inteligência dos funcionários isoladamente não gera produção. São imprescindíveis objetivos bem-comunicados e compartilhados, diretrizes claras e liderança, entre outros aspectos. Sabe-se que sem uma infraestrutura e equipamentos adequados ao trabalho não é possível realizar as atividades com qualidade. Sabe-se, também, que um trabalhador sem recompensa tende à desmotivação, não exercitando suas potencialidades. (CARBONE et al, 2009, p. 141).

Assim, na “sociedade do conhecimento”, substituir um trabalhador por outro não significa prejuízos ao processo produtivo, que tem em suas mãos o controle integral do processo de trabalho. Na verdade, a passagem da teoria do capital humano à teoria do capital intelectual significa o

[...] fato de ser possível hoje objetivar, expropriar e controlar o ‘conhecimento tácito’⁸, que, segundo Nonaka e Takeuchi define-se como ‘[...] altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando árdua a tarefa de comunicar ou partilhar com outros’. [...] Compõe-se por perspectivas subjetivas, intuições, e palpites, [...] está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos ideais, valores ou emoções que ela abraça. (SANTOS, 2004, p. 7).

8 Sobre o conhecimento tácito (saber tácito), Fidalgo conclui que: “O termo tácito designa o conhecimento implícito e informal, que se encontra subentendido por várias pessoas, delas recebendo aprovação. Segundo Harris e Hodges (1999, p. 64), é o conhecimento que a pessoa tem, mas do qual não está ciente de modo consciente. É resultante da experiência, da história individual ou coletiva dos indivíduos. Os trabalhadores o utilizam no processo de trabalho e para expressar o seu poder sobre ele. As empresas buscam decodificar e se apropriar desse conhecimento, pois é elemento fundamental à resolução de problemas que surgem no dia-a-dia da produção e à melhoria do processo produtivo. Alguns autores interpretam que esse interesse empresarial pela utilização do conhecimento tácito dos trabalhadores representa um processo de valorização da inteligência que vem do chão da fábrica. Outros, porém, entendem que essa é uma tentativa de apropriação, pelo capital, de um poder pertencente ao trabalhador, visando também enfraquecê-lo nas relações de trabalho. As caixinhas de sugestões, os círculos de qualidade ou de serviços [...] são alguns dos instrumentos utilizados pelas empresas visando essa apropriação” (FIDALGO, 1999, p. 67).

A autora conclui, com base na afirmação de Nonaka e Takeuchi (1997 apud SANTOS, 2004), que dessa forma é possível controlar, asseguradamente, “[...] a produção e a circulação do conhecimento interessado no âmbito da própria empresa” (SANTOS, 2004, p. 7).

Podemos afirmar que as mudanças apontadas até o momento, no âmbito das organizações, foi marcado, também, pelas inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais, que são definidas pela integração e pela flexibilidade dos processos produtivos e de gestão do trabalho. Nesse sentido,

[...] as características basilares dessas transformações assentam-se numa profunda reestruturação tecnológica produzida, em grande medida, pela aceleração do progresso técnico e pela intensificação do conhecimento técnico-científico. As novas formas de organização do trabalho se apóiam em técnicas informáticas e de base microeletrônica, em todos os estágios do processo de produção, da concepção à fabricação. O objetivo é assegurar uma circulação mais intensa e mais eficaz das informações, ou seja, efetivar a compressão do espaço-tempo, fenômeno que não tem ficado circunscrito à esfera da produção, pois vem repercutindo em outros âmbitos sociais, como o da formação do trabalhador. (FIDALGO, 1999, p. 18).

Como não podia ser diferente, a formação para o trabalho docente fica à mercê dessas novas exigências de formação do trabalhador, oriundas das transformações societárias que apontam alterações expressivas no modo de regulação social, que estão ligadas, diretamente, à “[...] diferenciação e segmentação do mercado e da gestão do trabalho, própria do regime de acumulação capitalista” (FIDALGO, 1999, p. 19).

As diretrizes de formação do trabalhador de novo tipo, oriundas da administração, são moldadas, como vimos até o momento, pela referência mundial da atual forma de gestão capitalista da força de trabalho. Com isso, as reformas educacionais propostas para os diferentes sistemas de ensino, no nosso caso para as políticas de formação do professor, evidenciam-se tanto nos países periféricos quanto nos países centrais. Com base nessa perspectiva, é possível observar que a “[...] empresa passa a ser entendida como o lugar privilegiado da *produção de competências*, enquanto as instituições escolares se responsabilizam fundamentalmente

pela formação inicial, compreendendo as habilidades básicas e as específicas” (FIDALGO, 1999, p. 23, grifo do autor). O capital pretende garantir a formação de competências necessárias ao trabalhador, de forma a assegurar a chamada empregabilidade. Se a escola passa a ter essa função de formar o indivíduo para a empregabilidade, é obvio que o professor, formador da força de trabalho, precisa ter modificada sua formação. Sendo assim:

No plano da organização curricular, a *modularização do sistema de formação profissional* é vista como a forma adequada de propiciar às instituições formadoras, escolares ou não, a flexibilidade e a integrabilidade às exigências do sistema produtivo, consideradas basilares a esta fase da competitividade mundial. Está em curso, assim, a constituição de um sistema extremamente fragmentado e diversificado de capacitação do trabalho, unificado, porém, pelas mesmas referências [da nova gestão capitalista de capacitação]. (FIDALGO, 1999, p. 22, grifo do autor).

Com base nos motivos discutidos até o momento, percebemos que há uma influência mercantil⁹ em todo o âmbito da educação, mas vamos nos deter, especialmente, ao campo das políticas de formação dos professores, nosso foco de análise. Para melhor compreender toda essa questão e as tendências para a formação do trabalhador de novo tipo, é necessário levar em conta qual o papel do professor para a formação de novas mentalidades, bastante articuladas à nova dinâmica da sociabilidade burguesa. A formação do professor de novo tipo baseia-se nas tendências dos novos modos de regulação da formação do professor, oriundas dos modelos de gestão por competências e gestão do conhecimento, observadas a partir dos anos de 1990, que foram se materializando com base no processo de mundialização. Resumidamente, esse professor seria um trabalhador polivalente e flexível a fim de ter competências tanto para realizar atividades cognitivas como aquelas de competência social (MACEDO, 2008).

9 Frigotto (2001, p. 64, grifo do autor), ao discutir a *Educação: de direito definido na esfera pública a um serviço que se adquire no mercado*, conclui: “O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é *desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e de gestão da qualidade*, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou reserva de *competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade*”.

Os estudos acerca das políticas de formação e qualificação para o trabalho docente, a partir dos anos de 1990, apontam que elas fazem parte de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, tese defendida por Roger Dale (2001), que entende a globalização como um mecanismo que objetiva, dentre outras coisas, manter o sistema capitalista. No bojo da denominada reforma do Estado sugerida/imposta pelo *Consenso de Washington* (1989) – que passa a ser mínimo para as ações sociais –, os organismos internacionais propõem a administração gerencial, que serve tanto para racionalizar os gastos públicos como, por exemplo, para administrar os professores. No mesmo horizonte encontra-se a problemática da governabilidade que busca a legitimação e a coesão social.

A pesquisa de Evangelista e Shiroma (2007) evidenciou que são três os projetos estratégicos para formação docente na América Latina: 1) o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PREALC), previsto para se encerrar em 2017, patrocinado pela Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); 2) O Plano de Cooperação (PC), patrocinado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e apoiado pela UNESCO, com encerramento previsto para 2010; e 3) Projetos Hemisféricos em Educação¹⁰ (PHE), patrocinados pela Organização dos Estados Americanos (OEA) com o apoio da UNESCO, do Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), do Banco Mundial (BM) e outros organismos internacionais.

As referidas autoras identificaram, ainda, que são comum a essas agências o seguinte: a) finan-

ciamento simultâneo aos três projetos; b) parceria nos conteúdos de cada projeto; embora tenham observado diferenças, a formação docente é a profissionalização e a gestão, que aparecem em todos os projetos e articulam-se a uma análise de conjuntura em alguns pontos; e c) as diretrizes principais para que concebe a globalização como algo inexorável e desejável. O termo “educação ao longo da vida” é defendido pela PREALC e a “formação contínua” pela PC e PHE. A profissionalização docente assume grande importância ao lado da gestão. Para Evangelista e Shiroma (2007), a política educacional é tida como uma forma de assegurar a todos o acesso à “sociedade do conhecimento” e da “informação”, que são, praticamente, tomadas como palavras sinônimas.

Nos três projetos evidencia-se o propósito de atribuir ao professor uma imagem perversa, culpabilizando-o pelas mazelas da educação. Contudo, em razão da grande frequência com que essa questão aparece, à medida que nos familiarizamos mais com os documentos dos organismos internacionais e com as suposições e argumentações dos teóricos do capital, achamos por bem, mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, apresentar mais uma vez o problema da “culpabilização do professor”, que vem se tornando um dos elementos de interferência negativa na organização dos trabalhadores em educação. Além disso, em tais

[...] projetos, também se difunde uma perversa imagem de professor: corporativista; avesso à mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Essas péssimas referências ao professor, feitas pelos organismos internacionais e demais intelectuais do capital, não podem ser suficientes para apagar da nossa memória a história do movimento docente que, nos anos de 1970 e de 1980¹¹, havia sido marcada pela luta em prol da profissionalização do magistério e pelo reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2004, p.

¹⁰ Gutiérrez (2002, p. 16), membro do governo americano, declarou, na abertura da *Conferência dos Bispos Católicos dos Estados Unidos*: “[...] não abandonamos nossa agenda hemisférica. Agora, mais do que nunca, ela deve continuar. Nossa estratégia no hemisfério permanece baseada em três pilares decisivos, cada um reforçando o outro. Um pilar consiste em favorecer o desenvolvimento sustentável, incluindo o alicerce do comércio livre e a estabilidade econômica. Segundo, fortalecer a democratização e o império da lei, incluindo os direitos humanos e a educação. Mais de 40% do nosso financiamento para ajudar a região apóia programas em favor da democracia. Terceiro, queremos impulsionar a segurança hemisférica incluindo o combate contra o terrorismo em um programa vigoroso, porém equilibrado contra o narcotráfico”. São essas as estratégias dos Estados Unidos que, nos últimos anos, têm se colocado enquanto o “próprio império”.

¹¹ No caso brasileiro, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que surge nessa mesma época – com outro nome –, contribuiu significativamente para a luta dos profissionais da educação em várias frentes.

1133). Atualmente, contudo, parece que tais iniciativas têm retrocedido à posição das agências multilaterais que, com os Estados nacionais, enfraquecem “[...] material e simbolicamente os professores para atingi-los em seu trabalho e em sua formação” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

A implementação da política educacional, nos moldes neoliberais, tem sido colocada pelos intelectuais do capital como forma de administrar a pobreza. Isto é,

[...] a pobreza é um problema do povo e [sic] este deve resolvê-lo por conta própria. O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução. Para o Pc, o que está em causa é a *reconversão* profissional tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536, grifo do autor).

As mesmas autoras afirmam que a preocupação dos organismos internacionais com a formação docente e a gestão é tão grande que chega ao paroxismo quando,

[...] no III Cumbre de las Américas, no Quebec, George Bush anunciou a criação de Centros Hemisféricos para a Excelência Docente para ‘servir a los países del Caribe, los países de zona Andina y los de Centroamerica’ com o objetivo de ‘mejorar la calidad de los maestros y administradores escolares’ [...] Atualmente treze países encaminham essa diretriz financiada pela USAID, para atingir 15.000 professores. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Se a hegemonia estadunidense se deu, em determinado tempo histórico, pelo seu poderio no sistema financeiro e bélico, aqui não nos restam dúvidas de que, por meio dos organismos internacionais, os EUA, a propósito do *Consenso de Washington*, subordinam os países periféricos, impondo-lhes modelos de reformas educacionais com o objetivo de aprofundar o controle imperial e interferir diretamente na formação de uma nova dinâmica de sociabilidade burguesa. Se, para os estadunidenses, “construir um império não é tomar chá¹²”, então, além das estratégias que incluem a vida política, militar, social e cultural, os colaboradores locais

– representantes do modelo imperial¹³ nos países periféricos – apresentam o modelo colonial da educação como

[...] ‘a elevação do nível de educação’, a busca da ‘excelência no ensino’ e a ‘modernização no plano de estudos’, todos eles objetivos recomendáveis... no plano abstrato. Mas, uma vez estudado o conteúdo operacional de tais conceitos, o que se descobre é que estão vinculados à fabricação de um tipo específico de estudante: um sujeito colonial. A ‘elevação do nível de educação’ é, com frequência, uma desculpa para a privatização da educação e a transformação dos estudantes em trabalhadores acrílicos que se identificam com os interesses das autoridades políticas e do mundo dos negócios. A busca da ‘excelência no ensino’, no neoliberalismo, quer dizer o uso dos modelos imperiais concentrados no êxito individual, alheio a qualquer noção de solidariedade de classe social. As ‘reformas educacionais’ financiadas pelas agências imperiais exploram o complexo de inferioridade dos povos e das autoridades do Terceiro Mundo e apresentam seu plano de estudos colonial como uma modernização, como a transferência do triunfo de um Primeiro Mundo superior aos povos colonizados. (PETRAS, 2007, p. 77-78).

As reformas educacionais imperiais são reformas complexas, que se materializam nas políticas de formação do professor como aquelas implementadas no mundo dos negócios. Se a lógica imperialista é formar um tipo específico de estudante, é coerente dizer que as políticas de formação do professor são elaboradas para criar uma cultura submissa à hegemonia burguesa para que ambos aceitem a dominação colonial. Essa subserviência dos professores se inicia no momento da sua formação, preparando-os para lidarem com o modelo gerencial, transplantado da empresa e implantado nas escolas. Absorver o modelo gerencial significa reproduzir tanto os modelos de formação quanto as

13 Os organismos internacionais, ou seja, os representantes do império estadunidense, se fizeram bastante ativos, no final do século XX e início do século XXI, sugerindo/impondo políticas coloniais para os países periféricos heteronômicos. Segundo Petras, no Brasil, um dos países periféricos heteronômicos mais submissos e “[...] mais estratégico, Washington, com seu ‘aparelho extra-oficial’ liberal e os representantes formais nas grandes instituições financeiras, pôde estabelecer facilmente sua hegemonia sobre uma administração Lula da Silva, sobretudo voluntariosa e inesperadamente servil. A ‘adaptação’ de Washington aos novos presidentes pseudo-esquerdistas tem sido outro exemplo para afirmar que os interesses fundamentais eram garantidos enquanto toleravam ou inclusive promoviam suas regras políticas” (PETRAS, 2007, p. 59-60).

12 Palavras de um Tenente-coronel da marinha dos EUA.

condições de trabalho impostas pelo capital. Trata-se de um tipo de (con)formação e subordinação dos trabalhadores docentes à lógica do capital.

Evangelista e Shiroma (2007) afirmam que a atual reforma educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com questões de governabilidade na área educacional. Isso se dá por duas vias, segundo as autoras: profissionalização docente e implementação do gerencialismo¹⁴ nas escolas. A gestão pode ser vista como um dos pilares que sustentam a conformação do professor.

Esta deve ser pensada em termos amplos, pois se refere mais ao espírito que deve presidir as atividades escolares e à sua extensão a todos os sujeitos na escola do que à figura do diretor propriamente, denominado gestor escolar. Certamente, o diretor é fundamental, tanto que foi redimensionado como gerente [...] e líder [...], responsável por capitanear as mudanças, acompanhar e monitorar sua implantação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

Essa nova ideia de gerencialismo faz parte da segunda¹⁵ geração de reformas da “agenda global-

14 A partir do ano de 1995, com a reforma do Estado brasileiro, implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso, o modelo de administração pública até então, de caráter burocrático, foi substituído pelo modelo de caráter gerencial, que busca atender às necessidades da “sociedade globalizada”. Sendo assim, entende-se por administração gerencial: “a) a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios; b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se uma distinção entre as atividades exclusivas, que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas, que não lhe pertencem e devem ser transferidas para o setor público não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado; c) a distinção entre as atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários e as atividades de serviços, que podem ser objetos de contratações externas; d) a separação entre a formulação de políticas e sua execução; e) maior autonomia para as atividades executivas exclusivas do Estado que adotarão a forma de agências executivas; f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para (na prática, transformados em) organizações sociais, isto é, um tipo particular de organização pública não-estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado – como no caso de hospitais, universidades, escolas, centros de pesquisa, museus etc.; g) assegurar a responsabilização (*accountability*) por meio da administração por objetivos, da criação de quase-mercados e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência do serviço público, reduzindo-se concomitantemente o papel da definição detalhada de procedimentos e da auditoria ou controle interno – os controles clássicos da administração pública burocrática – que devem ter peso menor” (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 6-7). Ver, também, MACEDO (2011).

15 O estudo de Shiroma (2004, p. 1) demonstra que “[...] a primeira geração de reformas deu ênfase à reordenação do sistema educacional, à reforma de currículos, à avaliação, ao financiamento;

mente estruturada para a educação”.

Expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, accountability, capacitação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade tornam-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais. Algumas vedetes das reformas internacionais são importadas para o Brasil: escolas eficazes e o fomento à liberdade de escolha dos pais pela “melhor” escola para seus filhos¹⁶; a insistência na transparência dos resultados como forma de gerar competição onde ainda não existia; a organização e publicação de um ranking das escolas. A avaliação pautada em indicadores de qualidade, desempenho, produtividade, rendimento é cada vez mais comum.

[...] está em curso um processo baseado na mudança do que significa ser professor, das capacidades e atributos do ser professor. Este seria o *novo* conjunto regulador, menos visível, que pretende transformar os professores em sujeitos empresariais, que incorporariam uma empresa do ‘eu’, como se fossem profissionais (neo)liberais. Convém observar que a insistência em tornar os resultados (entendidos como indicadores de qualidade) mais transparentes, dando-lhes maior visibilidade, ocorre paralelamente à implantação de formas de regulação da educação mais invisíveis. (SHIROMA, 2004, p. 1-2, grifo do autor).

Dentro dessa lógica de gestão da educação, encontram-se, ainda, os elementos constitutivos do conceito de capital intelectual, cujo teor

uma segunda geração enfatizou o trabalho no interior da escola, a gestão escolar e o trabalho docente (formação, carreira, identidade profissional do professor)”.

16 Essa ideia foi amplamente divulgada na obra de Friedman (1977, p. 85), quando defende que, para a existência e estabilidade da sociedade democrática burguesa, faz-se necessário um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos para que, desta forma, estejam preparados para aceitarem o conjunto de valores estabelecidos por esta mesma sociedade. A fim de desresponsabilizar o governo pelo serviço educacional, defende a ideia de “indústria da educação”, ou seja, os serviços educacionais podem ser oferecidos pelas empresas. Dentro dessa lógica, estaria configurada a competição entre essas empresas para oferecer melhores serviços e, conseqüentemente, garantiria maior competitividade. Haveria uma combinação entre a escola privada e pública. “Os pais que quisessem mandar os filhos para as escolas privadas receberiam [do governo] uma importância igual ao custo estimado de educar uma criança numa escola pública, desde que tal importância fosse utilizada em educação numa escola aprovada. [...] A injeção de competição faria muito para preocupação de uma salutar variedade de escolas. E também contribuiria para introduzir flexibilidade nos sistemas escolares”. Dessa forma, configura-se a “liberdade de escolha” dos pais.

[...] diz respeito à função socializadora da prática pedagógica, pela formação ética, moral, ou, em termos gramscianos, pela conformação psicofísica necessária ao ajustamento individual às condições de trabalho; pela formação do espírito ‘empreendedor’ frente à extinção dos direitos trabalhistas. Nesse caso, a formação escolar preparará ‘corações e mentes’ para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração, que passam a ser fundamentados da docilidade e capacidade de adaptação. (SANTOS, 2004, p. 9).

A ótica hegemônica do capital trabalha com o nexo de gestão organizacional como aquela que se esforça para construir um “espírito adesista” dentro das organizações. O apelo ao líder de novo tipo volta-se para a substituição do supervisor fordista-taylorista, que não tem mais a função de “controlar”, mas “[...] de ‘motivar’, de realizar atividades de dinâmica de grupo, reuniões e seminários de motivação e sensibilização, revelam essa relação de cooptação, ou outra forma de controle, o da subjetividade” (SANTOS, 2004, p. 9).

Santos (2004) considera, ainda, que esses discursos recebem solidez a partir dos conceitos propostos pela área da psicologia como, por exemplo, aqueles diretamente relacionados à Inteligência Emocional, elaborada por Daniel Goleman, que anunciam

[...] novas denominações, como a substituição de expressões como ‘empregados’ ou ‘funcionários’ por ‘colaboradores’, a adoção do termo ‘time’ como equipe de trabalho, evocando uma conotação lúdica, esportiva, da competição ‘saudável’, expressam as iniciativas corporativas de sedução, de desarmamento do espírito classista, de formação da ilusão do pacto e de mútua colaboração. A tentativa do capital de invadir o domínio privado, controlar e expropriar a dimensão afetiva, sem que se transformem as bases antagônicas das relações entre classes, tem sido a forma de exercer a sedução como garantia de produtividade, num quadro técnico em que, realmente, há uma certa dificuldade de controle sobre os gestos do trabalho, que nem sempre são visíveis, como eram na base eletromecânica. (SANTOS, 2004, p. 10).

Tal argumento indica que a lógica do capital intelectual¹⁷ difunde a “[...] concepção de gestão

que convença a escola e seus profissionais de que a eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade do seu trabalho” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538-539). Isso se torna possível, na atualidade, por meio da lógica gerencial do capital que se materializa sob a forma de “gestão democrática” da escola. Contudo isso não significa maior participação da classe trabalhadora nas decisões no ambiente escolar ou, muito menos, que o trabalho escolar passa a ser fruto das decisões do coletivo de trabalhadores. Esse discurso vem sendo utilizado como estratégia dos intelectuais do capital e, também, dos organismos internacionais e dos governos, como estratégia de “democratizar” a Educação Básica de acordo com a lógica burguesa.

A gestão na lógica empresarial “moraliza” e tornaria a escola mais eficiente, ajudando o governo a “economizar”. Alguns exemplos dessa racionalização podem ser observados: o dinheiro da merenda, da compra de material e dos consertos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos deve ser administrado diretamente pelos diretores, os quais recebem uma verba ínfima por [número] de alunos; o enxugamento do quadro de pedagogos com o acúmulo das funções de orientador educacional e supervisor; a contratação temporária de professores, enfim, a lógica da gerência empresarial na escola pública objetiva, a nosso ver, “cortar gastos” e subsumir os trabalhadores com a retórica da “gestão para a melhoria da qualidade da educação” (SOUZA, 2009, p. 88).

As décadas de 1980 e 1990 inauguraram novos patamares de qualidade e eficiência no campo da educação, sob os paradigmas de produtividade e de qualidade que deram ênfase à ideia de gestão democrática, com baseada na lógica da gestão da qualidade total em educação (GQTE) (OLIVEIRA, 2000). Isso não significa, portanto, a autogestão, mas unicamente o autogerenciamento dos trabalhadores, ou seja, o autocontrole restrito do processo de trabalho, marcado por grandes limitações. Nesse

trabalhador pautado nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), por exemplo. As palavras de De Benedetti (1991 apud MELLO, 2005, p. 34), dono do grupo Olivetti, expressam essa lógica em entrevista à revista *Veja*, por meio das seguintes palavras: “[...] a matéria-prima mais importante hoje é a inteligência, ou seja, a cultura e, portanto, a escola. A segunda matéria-prima é o mercado. O país ideal é aquele que tem um sistema escolar avançado e uma dimensão de mercado grande”.

¹⁷ Esse discurso já se evidencia há muito tempo no meio empresarial sob a ênfase de que o tempo não é mais o de um modelo de adestramento profissional, mas de uma grande ênfase na formação do

sentido, é possível afirmar que o argumento da qualidade total traz em si um caráter descentralizador, uma vez que cada trabalhador da educação torna-se gerente do seu próprio processo de trabalho.

Essa lógica encontra-se presente na teoria do capital intelectual, uma vez que “[...] é possível hoje objetivar, expropriar e controlar o ‘conhecimento tácito’ do trabalhador” (SANTOS, 2004, p. 7). Uma vez possibilitado o controle da produção do trabalhador, assegura-se, também, o controle do conhecimento do trabalhador no ambiente da empresa ou da escola. Evidencia-se, com isso, que a conformação do professor, no atual patamar de desenvolvimento do capitalismo, é possível graças ao novo modelo de gestão. Nessa empreitada, faz parte da estratégia do capital “[...] difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no *quantum* destinado ao financiamento da educação” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

Para as mesmas autoras, as relações entre as políticas de formação docente e o Estado demonstram a incorporação do glossário e da lógica gerencial na política educacional, bem como seu impacto nas práticas e relações de trabalho nas escolas e na formação de novas subjetividades. Logicamente, essas mesmas relações podem ser observadas nas sugestões/imposições feitas pelos organismos internacionais, no que se refere às políticas de formação para o trabalho docente. Entretanto, infelizmente, esse discurso gerencial é incorporado pelos educadores com o sentido não apenas de

[...] repetição de *slogans*, mas a evidência de ideologias em disputa. Sua assimilação colabora na produção e reprodução de uma dada concepção de mundo, define prioridades e modos de agir. De fato, a primeira atitude de um governo que quer iniciar uma reforma é impelir à substituição dos discursos. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Contudo essa apatia ou passividade de assimilação das sugestões/imposições das agências internacionais e dos governos não se dá de forma tranquila. Evangelista e Shiroma (2007) apontam a existência de uma contradição no que diz respeito a

esse tema. Tanto é verdadeira essa hipótese que os organismos internacionais têm levantado a bandeira em torno do ponto de vista de que os professores são “sujeitos obstáculos”, o que já evidencia a possibilidade efetiva de que estes exercem algum tipo de resistência diante desta avalanche de “políticas de desqualificação do professor”, presente nas reformas.

Não é por acaso que as forças políticas “despejam” sobre esses trabalhadores diferentes estratégias de (con)formação, que se dão por meio da capacitação ou pela definição de sua atuação profissional (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Nesse sentido, as autoras apresentam algumas características que estão diretamente relacionadas a essa questão:

Capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores. Talvez pudéssemos radicalizar esse raciocínio afirmando que o professor desejado pelos reformadores admitiria ser controlado e perder sua autonomia no que toca aos objetivos e sentido de sua ação. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Isso traz resultados catastróficos para a categoria docente, que, desarticulada, vivencia cada vez mais a problemática da desmobilização que atinge diretamente sua representatividade e suas reivindicações. Percebe-se que a subjetividade que decorre dessas mudanças é híbrida, uma vez que não é definida por uma identidade própria desse trabalhador. Evangelista e Shiroma (2007), fundamentadas na obra de Llavador (2003), chegam a afirmar o seguinte:

[...] o professor desenvolve uma subjetividade branda que atende perfeitamente à nova lógica do mercado na medida em que a uma subjetividade branda corresponde a um profissional brando. Afirma o autor que os sujeitos docentes são produzidos mediante vários dispositivos entre os quais se encontram as formas de organização e gestão de suas instituições. Podemos pensar, então, que o controle do docente não conta, necessariamente, com sua adesão ativa à reforma, mas procura ser assegurado por agências internacionais e Estado, por regulação ou administração, pelo novo gerencialismo escolar. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Os interesses dos grupos dominantes provocam um sentimento contrário em relação ao professor que está atento às mudanças nas políticas de sua formação, ao aviltamento dos seus salários e à degradação da sua profissão. Trata-os, portanto, como “professor obstáculo”.

Para Evangelista e Shiroma (2007), dentro da lógica da “sociedade do conhecimento”, esse “professor obstáculo” deve ser suprimido do ambiente escolar para ceder lugar ao “professor dócil”, ou seja, adaptado ao modelo de formação e trabalho imposto pelo capital e apto a lidar com o novo modelo de gestão democrática que se fundamenta na teoria do capital intelectual¹⁸. Sendo assim, a sua formação deverá se pautar no princípio da gestão do conhecimento objetivando o desenvolvimento do capital intelectual. Assim, qualificar-se significa tornar-se um professor de novo tipo e, desta forma, contribuir para o crescimento do potencial intelectual da escola por meio de seu trabalho “qualificado”.

A gestão do conhecimento na área da formação de professores¹⁹ tem se materializado, no Brasil, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), “[...] cujo objetivo principal é unir educação presencial e educação a distância, garantindo desta forma a oferta e expansão da educação pública” (MACEDO, 2011, p. 357). Ou seja, a educação presencial pode ser complementada pela educação a distância, já que é levado em conta o conhecimento tácito do professor. Além disso, já demonstramos em outro trabalho (MACEDO, 2002) como a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), valoriza mais o saber do conteúdo/matéria a ser ensinado do que qualquer outro tipo

18 Podemos afirmar que as novas competências para ensinar, apresentadas por Perrenoud (2000), fazem parte do capital intelectual que o professor deve ter para garantir o modelo de gestão do conhecimento, na área do trabalho e da formação para o trabalho docente. São elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão da aprendizagem; conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação contínua.

19 A Lei 9.394/96, em seu artigo 62, afirma que a formação docente para exercício na educação básica deverá ser feita em nível superior, mas que será admitida, para o exercício “[...] na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental”, a formação em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 48).

de conhecimento. Essas têm sido estratégias do MEC para, aos poucos, ir se desresponsabilizando por essa formação. Dessa forma, são os próprios professores que devem se responsabilizar por sua formação, seja realizando seus cursos sem nenhuma redução da carga horária de trabalho ou financiando-a em instituições privadas. O que se evidencia é uma formação precária e aligeirada desse trabalhador.

Para Santos (2004), uma das estratégias da teoria do capital intelectual é se apropriar do conhecimento do trabalhador da empresa ou da escola sem que haja prejuízo na produção. Diferente do que se evidenciava na teoria do capital humano, é no plano coletivo e não no plano individual que se complexifica o aumento da produtividade e do ritmo do trabalho, o que torna o trabalhador não mais “indispensável”. Nesse caso, a substituição do trabalhador torna-se algo prático e sem prejuízo para a empresa ou escola.

Está configurado que a escola – assim como a empresa – se apropria do conhecimento do professor e, desta forma, é possível reter o seu conhecimento mesmo depois que ele não esteja mais na escola e “[...] é justamente para isso que está se investindo na gestão do conhecimento; para reter um pouco do que está na cabeça dos profissionais talentosos” (MIRSHAWKA, 2010, p. 2). Esses talentos estão diretamente relacionados com as competências que esses profissionais devem ter. Pela ótica do capital, o professor deve possuir as seguintes competências:

- Saber lidar com as pessoas.
- Ter uma grande habilidade para comunicar e influenciar.
- Incutir nos seus alunos e no seu próprio trabalho a aptidão para saber prevenir e resolver problemas, bem como ter as condições de alcançar resultados.
- Ser mestre na autogestão, que inclui ter autoconfiança, obtenção da credibilidade, flexibilidade, fluência (características das pessoas criativas) e eficácia na gestão do seu estresse. (MIRSHAWKA, 2010, p. 2).

Ou seja, elementos bastantes articulados ao que defende Perrenoud (2000). Contudo apenas competências não são suficientes, mas

[...] um grande network (rede) de relacionamentos é vital para o desempenho eficaz de um profissional. No entanto, particularmente, as relações interpessoais, é imprescindível saber trabalhar em equipe, transitar com desenvoltura na diversidade, saber implementar mudanças, inovações, criações e ser mestre na comunicação oral e escrita e persuasiva. (MIRSHAWKA, 2010, p. 2).

Nesse sentido, estão configuradas as novas exigências de formação e qualificação para o trabalho docente, diretamente relacionadas ao modelo de gestão democrática da escola que, na “sociedade do conhecimento”, está respaldado pela lógica da teoria do capital intelectual. Cabe lembrar que trata-se de um tipo de formação do professor que, em suas formas mais sofisticadas, liga-se ao subemprego, às formas precarizadas de trabalho, à degradação da profissão de professor e às profundas relações de inclusão excludente²⁰ no processo de formação em nível superior. Trata-se, ainda, das relações desiguais provocadas pela fragmentação da relação entre capital e trabalho nas relações de produção. Tudo isso está ligado à “formação de um pensamento único” na formação do professor de novo tipo, para um novo modelo de gestão do trabalho no atual patamar de desenvolvimento da sociedade capitalista.

A prática gerencialista traz consigo as marcas do neoliberalismo, da “sociedade do conhecimento” e da “globalização”, forçando uma formação fragmentada e desprovida do compromisso com as classes economicamente desfavorecidas, con-

20 Sobre a lógica da inclusão excludente na educação, ver Kuenzer (2002).

tribuindo, desta forma, para o acirramento das desigualdades e da exclusão social. Ao contrário disso, nossa compreensão é de que hoje se faz necessária e urgente uma educação que leve em consideração a

[...] compreensão, o mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual; da lógica que preside fundamentalmente a sociabilidade regida pelo capital; das características essenciais da crise por que passa esta forma de sociabilidade; das conseqüências que daí advém para o processo de autoconstrução humana; da maneira como esta crise se manifesta nos diversos campos da atividade humana; na economia, na política, na ideologia, na cultura, na educação; e também na forma como esta crise se apresenta na realidade nacional e local. (TONET, 2005, p. 149).

Para isso, é necessário que o processo educacional se aproprie do saber produzido coletivamente, não apenas na perspectiva conservadora, mas, sobretudo, na perspectiva crítica. O êxito dos educadores progressistas estará, talvez, na certeza utópica de que é preciso mudar. Mudar a prática e, consequentemente, a sociedade, convictos de que preservar as situações degradantes de miséria possibilitadas pelo sistema capitalista de produção é uma imoralidade. É dessa forma que o conhecimento é apresentado como um dos requisitos para a construção de uma educação emancipadora que se liga, do nosso ponto de vista, a uma política de formação para o trabalho docente que não esteja atrelada aos interesses do capital, como tem se materializado nas sugestões/imposições dos organismos internacionais ou do MEC.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Gary. Investment in human beings (part 2). *The Journal of Political Economy*, v. 70, n. 5, p. 9-49, Oct. 1962.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop**: tecnologia digital e novas qualificações – desafios à educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, São Paulo, ano 50, n. 4, p. 5-29, out./dez. 1999. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2691>. Acesso em: 09 out. 2012.

CARBONE, Pedro Paulo. et al. **Gestão por competências**: e gestão do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FIDALGO, Fernando Selmar. **A formação profissional negociada**: França e Brasil, anos 90. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80.

GUTIÉRREZ, Lino. A política dos EUA para a América Latina In: CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA (Org.). **Soberania sim, ALCA não!** Análises e documentos. São Paulo: Expressão Popular, 2002. p. 11-22.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

JOIA, Luiz Antonio. Medindo o capital intelectual. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 54-63, abr./jun. 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP): Autores Associados/HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

LLAVADOR, Francisco Beltran. Organización postfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada**: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 101-125.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

_____. **A formação do pedagogo em tempos neoliberais**: a experiência da UESB. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2008.

_____. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu (MG): Microservice, 2002. 1 CD-ROM.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF: [mimeo], 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 maio 2010.

_____. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRAS, James. **Imperialismo e luta de classes no mundo contemporâneo**. Tradução de Eleonora Frenkel Barreto. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2004, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t095.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FaE/NETE/UFMG, 2004. p. 1-17.

SILVA, Deborah Ribeiro. **Educação corporativa**. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.fecap.br/Portal/Arquivos/Graduacao_Rev_Estudante_On_Line/Educacao_Corporativa_Deborah_Ribeiro_Silva.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

SOUZA, Thaís Rabello. **(Con)formando professores eficazes**: a relação política entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2009. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009.

SVEIBY, Carl Erick. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí (RS): Unijuí, 2005. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf> Acesso em: 01 jun. 2009.

Recebido em 30.05.12

Aprovado em 13.08.12