

EFEITOS DO ESTADO GESTOR SOBRE O TRABALHO DOCENTE

EFFECTOS DEL ESTADO DIRECTIVO EN EL TRABAJO DE LOS PROFESORES

EFFECTS OF THE STATE AS A MANAGER ON THE TEACHER'S WORK

Tácio Assis BARROS¹

Mariza Almeida Rosa PEREIRA²

Camila Alberto Vicente de OLIVEIRA³

RESUMO: Do tipo ensaio teórico, o presente texto pretende debater os efeitos da (re)configuração do Estado - sob o prisma do gerencialismo - no trabalho docente. Para tanto, reflete, em linhas gerais, acerca dos sentidos do Estado gestor na interface com a educação e aborda as avaliações externas e os saberes docentes como objetos que ilustram os rebatimentos desse modelo de Estado no trabalho docente. Conclui-se que as funções docentes, compreendidas como aquelas que tinham no ensinar-aprender seu foco central, tem sido subsumidas por características mais ampliadas e que perpassam o controle externo e a formação desse profissional, apontando, portanto, para as implicações das condições de trabalho sobre o trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Estado gestor. Avaliações externas. Saberes docentes. Trabalho docente.

RESUMEN: Como ensayo teórico, este texto pretende discutir los efectos de la (re)configuración del Estado -bajo el prisma del gerencialismo- en la labor docente. Para ello, reflexiona, en términos generales, sobre los significados del Estado gestor en la interfaz con la educación y aborda las evaluaciones externas y el conocimiento de los profesores como objetos que ilustran las repercusiones de este modelo de Estado en la labor docente. Se concluye que las funciones docentes, entendidas como aquellas que tenían en la enseñanza-aprendizaje su foco central, han sido subsumidas por características más expandidas y que pasan por el control externo y la formación de este profesional, apuntando, por tanto, por las implicaciones de las condiciones laborales sobre el trabajo docente

PALABRAS CLAVE: Gestionar el estado. Evaluaciones externas. Conocimientos de los profesores. Trabajo docente.

¹ Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista FAPEG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4969-8641>. E-mail: tacio_barros@discente.ufj.edu.br

² Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação. Docente da Rede Estadual de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2691-9977>. E-mail: marizaalmeida@discente.ufj.edu.br

³ Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0614-4481>. E-mail: camila.oliveira@ufj.edu.br

ABSTRACT: *The present text, which is organized as a theoretical essay, intends to discuss the effects of the (re)configuration of the State - from the perspective of managerialism - on teaching work. To this end, it reflects, in general terms, on the meanings of the managing State in the interface with education and deals with external evaluations and teaching knowledge as objects that illustrate the repercussions of this model of State in teaching work. It is concluded that the teaching functions, understood as those whose central focus was on teaching-learning, has been subsumed by more expanded characteristics that go beyond the external control and training of this professional, thus pointing to the implications of the conditions of work on teacher's work.*

KEYWORDS: *State as a manager. External evaluations. Teacher's knowledge. Teacher's work.*

Introdução

Incitado a responder sobre como avançar diante dos desafios teóricos e políticos para implementar a pedagogia histórico-crítica nas redes públicas de educação, Saviani (2018) aponta que há uma produção discursiva acerca da defasagem da escola em relação aos temas atuais e que caberia a ela atualizar-se diante das demandas contemporâneas. Nessa mesma linha, Shiroma (2021), em recente entrevista, destaca que fora fundamental em seus estudos captar a “centralidade que assumiriam os conceitos como “qualidade”, “gestão eficaz”, “inclusão” e “responsabilização” nas reformas educacionais [...] como estratégia de gerenciamento de professores” (p. 275) e que houve um processo de “construção de consensos necessários para ocultar os interesses de reformar a educação para atender interesses particulares do capital, sob o discurso de qualidade da educação para todos”.

Considerando essas duas assertivas, há uma articulação discursivo-ideológica que defende que a educação e a escola brasileiras precisam ser reformadas. Produzem-se dados, estatísticas e números de toda ordem para destacar que professores não executam seu labor com eficiência e estudantes não aprendem e não dominam os insumos mínimos necessários para o desenvolvimento humano.

Nossa hipótese sobre a qual se baseia o presente ensaio é que esse movimento de desconstrução fundamenta a ideia hegemônica de que a educação necessita adaptar-se aos novos tempos, romper tradições para formar o novo homem/trabalhador em um contexto de tecnologias, avanços e, também, incertezas.

Para tanto, por meio de um aprofundamento teórico-bibliográfico, busca refletir sobre os sentidos do Estado gestor na interface com a educação e aborda as avaliações externas e os saberes docentes como objetos que ilustram os rebatimentos desse modelo de Estado no trabalho docente.

Estado gestor, avaliação externa e trabalho docente

Desde sua implantação, na década de 1990, as avaliações externas foram justificadas como instrumento necessário para monitorar o funcionamento e a “qualidade da educação”, historicamente tão propagada pelo Governo federal e pelos Governos Estaduais, a fim de subsidiar políticas públicas que alavancassem os níveis do ensino, cujo ideário identifica-se com a racionalidade econômica bem própria da Reforma do Estado sob os princípios de um Estado Gestor.

Neste período (década de 1990), foram criados/articulados vários sistemas de avaliação como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), PROVA BRASIL, dentre outros (como as avaliações estaduais, por exemplo), que compõem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). No cálculo do IDEB são incorporadas as taxas de aprovação de todas as séries de cada uma das etapas de ensino avaliadas e a proficiência em leitura e resolução de problemas dos discentes da última série de cada uma das etapas avaliadas, sendo assim, o IDEB reduz todos os indicadores de aprendizagem ao desempenho (média de desempenho nas avaliações do Inep - Prova Brasil e Saeb, média em língua portuguesa e matemática) e rendimento escolar (taxas de aprovação da etapa de ensino e tempo médio para a conclusão da série, obtidos no Censo Escolar), portanto, há uma padronização no sistema avaliativo para verificar se todas as escolas em todas as regiões estão no mesmo nível, desconsiderando as outras áreas do conhecimento, as especificidades individuais, locais, regionais e, quiçá, as condições sociais em que se encontram os alunos nos diversos estados e municípios. É, portanto, uma avaliação formatadora característica de sistemas de produção.

Dessa forma, as reformas educacionais – das quais as avaliações são parte fundante – possuem características gerencialistas, pois, segundo Lima (2011, p. 48)

caracteriza-se o modelo gerencial como aquele que concentra graus elevados de eficiência, eficácia e produtividade, primando por normativas de desconcentração da produção, financiamento e oferta das políticas sociais e centralização de sua avaliação e controle.

As avaliações têm como foco o resultado dos rendimentos dos alunos e, se inicialmente, eram diagnósticas, posteriormente, passaram a ser norteadoras de currículo e de metodologias. Nesse modelo vigente de avaliação, existem poucas informações que possam verdadeiramente orientar os processos educacionais, há muitas questões essenciais a serem discutidas com a sociedade para além do ranqueamento.

É inegável que o ato de avaliar é fundamental para refletir sobre o fazer pedagógico e institucional, bem como extremamente importante para a ressignificação da prática de ensino. No entanto, do modo em que estão postas essas avaliações, não mais se prioriza o processo de aprendizagem e muito menos como este se desenvolve nos diferentes contextos, uma vez que sequer considera as particularidades e os diversos níveis de conhecimento em que cada estudante se encontra.

À título de exemplificação, no Estado de Goiás, as metas de aprendizagem do Ensino Médio foram desenvolvidas em parceria com o Instituto Unibanco, em uma “colaboração” público-privada própria do Estado gestor. Nas palavras de Bresser-Pereira (1998, p. 26)

A transformação dos serviços não-exclusivos de Estado em propriedade pública não-estatal e sua declaração como organização social se fará através de um ‘programa de publicização’, que não deve ser confundido com o programa de privatização, na medida em que as novas entidades conservarão seu caráter público e seu financiamento pelo Estado.

Os principais objetivos da parceria são o combate à evasão escolar, a redução das desigualdades regionais no ambiente escolar e a elevação da média goiana no IDEB, por meio do programa Circuito de Gestão⁴, proposto pelo Instituto, sempre na perspectiva da melhoria da “qualidade” da educação no Estado. O próprio Instituto estipulou para cada coordenadoria regional uma meta específica e, no geral, um objetivo único para o Estado de Goiás que é o de elevar a nota anterior do índice nacional de 4,28 para 4,43. Já em 2019, o estado obteve média 4,8, mantendo a liderança no país.

Alguns efeitos dessa reorganização do Estado que se apresenta na condição de política educacional e avaliação externa podem ser enumerados: em um primeiro momento, o fato de uma agência econômica delimitar políticas e ações para a educação; em segundo, a discordância em relação ao resultado 4,8 verificado em 2019. É preciso problematizar: como o Estado obteve essa nota – considerada a melhor do Brasil – se as condições não são propícias para uma aprendizagem efetiva, visto que o que se constata são alunos com déficits na aprendizagem dos conteúdos, evasão, distanciamento do ensino da realidade local e do que se cobra nas avaliações externas, falta de recursos materiais e de tecnologias, falta de professores, entre tantos outros? Em um terceiro momento, em tempo, é preciso apontar que o resultado considerado de destaque é vexatório diante de uma nota mínima para a aprovação na Rede Estadual goiana de 6,0 e,

⁴ O Programa Circuito de Gestão é o método, proposto pelo Instituto Unibanco, que concretiza a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem, permite orientar e organizar os processos, responsabilidades e atividades da gestão escolar em todas as instâncias. Informações disponíveis em: Portal Instituto Unibanco. Disponível em: <https://iuportalhmg.azurewebsites.net/metodo/>. Acesso em: 10 out. 2021.

ainda mais, em comparação com outros países que possuem médias muito superiores e condições escolares superiores, porque investem mais nessa área, portanto, não há o que se comemorar.

Ainda com relação à aprendizagem, é necessário refletir sobre as seguintes indagações: de que forma essas avaliações são elaboradas? Esses instrumentos, de fato, conseguem/podem mensurar a aprendizagem? Que parâmetros são usados para isso? Contribuem ou não para mudar a educação? Os resultados são mesmo reais ou fruto de tratamento de dados? Apesar dos questionamentos e da ciência que as avaliações não consideram os diferentes níveis de letramento dos alunos e não espelham uma busca pela equidade; sabe-se que o resultado de cada aluno e de cada escola pode impactar nas políticas estaduais e municipais, a fim de re(orientar) a resolução dos problemas de aprendizagem, repetência e evasão. Assim,

as avaliações têm mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento devido aos equívocos políticos dos governos de transferência para os municípios da quase exclusividade pela manutenção do ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p. 36).

Diante disso, a culpabilização pelos resultados das avaliações externas, da evasão, da repetência e da não aprendizagem é um dos aspectos mais aflitivos que tem determinado de forma incisiva a atuação do professor. A classe docente tem sido cada vez mais pressionada a obter uma nova performatividade. Para Ball (1998, p. 6-7), ela é

[...] um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação. Além disso, como parte da transformação da educação e da escolarização e da expansão do poder do capital, a performatividade fornece sistemas de signos que “representam” a educação de uma forma autorreferencial e reificada para o consumo. E, na verdade, muitas das tecnologias específicas de performatividade em educação (Gerência de Qualidade Total, Gerência de Recursos Humanos, etc.) são tomadas de empréstimo de contextos comerciais.

Essa nova performatividade é coerente com as diretrizes desse Estado–avaliador. Gandim (2012, p. 69) afirma que

A nova forma de gestão do Estado, ou seja, o gerencialismo, também trouxe mudanças no âmbito educacional. Assim como a Nova Direita atribuiu a má gestão do Estado à crise capitalista, na educação a culpabilização daquilo que foi apontado como falta de qualidade e pouca eficiência recaiu sobre a má administração das escolas.

Gestores e, principalmente, professores se veem diante de novas demandas em que seu trabalho é remodelado por orientações de organismos mundiais e multilaterais. O Estado impõe

planejamentos prontos, “sugestões” de metodologias, a contínua vigilância da frequência do aluno para coibir a evasão, para informar até mesmo o Conselho Tutelar, a fim de que esteja a par desse absenteísmo e mobilize suas ações. Nesse sentido, Evangelista e Shiroma (2011, p. 127) apontam que

A ênfase hipertrofiada nos instrumentos e mecanismos de avaliação tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais que retiram boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para registro de informações, preenchimento e envio de relatórios às instâncias superiores.

A prática docente tem estado sob a vigilância contumaz de gestores, coordenadorias e afins que se preocupam quase que exclusivamente com o preenchimento de relatórios e questionários de avaliação de desempenho. O docente trabalha incansavelmente, temeroso por advertências processuais e outras punições (muitas vezes, atreladas ao salário), o que vem ocorrendo de modo mais frequente. Conforme Lima (2011, p. 37),

Num modo autocrático de avaliação, o Estado impõe regras e definições sobre o objeto avaliado: como avaliar e os resultados a serem atingidos. Esse é o modelo de avaliação de desempenho. O desempenho indica resultado. Quando os resultados não atingem o programado, o avaliado passa por punições.

Não há mais preocupação com o processo de formação integral dos jovens e muito menos o incentivo à qualificação desse professor que nem pode usufruir o direito à licença para os estudos, ao contrário é encurralado pela obrigatoriedade a treinamentos formatados, é como máquina em uma fábrica. Tem-se, então, uma ênfase extremada à produtividade, uma exacerbada cobrança para que aumentem os índices.

O Projeto Reconhecer⁵ é outro exemplo dos rebatimentos do Estado Gestor sobre o trabalho docente por meio da avaliação externa. O projeto avalia todo o desempenho do colegiado, que precisa “viver” para a escola e estimulou uma cruel competitividade, acarretando a desumanização entre os pares e a falta de identidade coletiva, pois se o docente não for um profissional “exemplar”, não recebe a bonificação do projeto ao final do semestre. Assim, uma categoria de trabalhadores que já estava sendo desarticulada e vendo seu sindicato fenecer aos poucos, perdeu ainda mais sua consciência de classe. A consequência dessa precarização é o adoecimento, a desmotivação, resultante do trabalho mecanizado e da desprofissionalização, que se reflete, em última instância, na formação dos estudantes. Nesse ínterim, parece distante

⁵ O Projeto Reconhecer foi criado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, em 2013, que instituiu bônus de incentivo à regência para estimular assiduidade e comprometimento do professor e, consequentemente, promover qualidade do ensino e aprendizagem. Informações disponíveis em: SEDUCE – GOIÁS. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Cartilha+Reconhecer+SEDUCE>. Acesso em: 10 out. 2021.

vislumbrar uma educação verdadeiramente de qualidade, que prime pela valorização do docente.

Estado gestor, saberes e trabalho docente

Nesse processo de reconfiguração do Estado, a educação é vista – cada vez de forma mais escancarada – como uma mercadoria e, nessa perspectiva, as relações de trabalho, assim como a (re)configuração dos saberes docentes, são afetadas.

As ações de diversos atores internacionais têm interferido diretamente nas políticas públicas nacionais e, concomitantemente, nas políticas e reformas educacionais como exemplificado nas avaliações externas, afirma Ball (2014). Suas pesquisas deixam claro a complexa gama de atividades financeiras das Universidades, neste caso do setor público (também à título de exemplo), que estão entrelaçadas com as do setor privado. Portanto, como afirma este pesquisador, essas formas organizacionais dentro da sociedade do capital obscurecem as bases morais e educacionais das práticas educativas. Em consonância com Ball (2014), compreende-se que os resultados desses contratos perdem o foco da construção do conhecimento para uma educação emancipadora, dos saberes docentes necessários nessa luta, pois buscam envolver as universidades públicas e a formação docente nesse processo de mercantilização.

A partir dos anos de 1990, diferentes agências internacionais e governamentais têm desempenhado papéis cada vez mais instrumentais no avanço das ideias do livre mercado. Os interesses privados cresceram e os governos aderiram à introdução da concorrência e de políticas de escolha na linha do Estado gerencialista. Essas interferências do mercado capitalista, como afirmam Robertson & Verger (2012), carregam discursos neoliberais que representam uma transferência da autoridade do público para o domínio privado e favorecem o crescimento das Parcerias Público Privadas Educacionais (PPPEs).

Esse ciclo da mercantilização da educação em forma de rede obscura e complexa, como menciona Ball (2014), e que aprimoram as PPPEs, como afirmam Robertson & Verger (2012), reproduz o ideário neoliberal na Educação e potencialmente acarreta mudanças no modo como o(s) debate(s) em relação aos saberes docentes acontece(m), tanto na elaboração das políticas como na própria práxis de professores e professoras.

Para ilustrar esse fenômeno, Saviani (1996) afirma ser de extrema importância a mobilização do saber crítico-contextual. De acordo com este autor, é saber compreender as exigências do contexto atual e as condições sócio-históricas que definem o trabalho educativo,

visto que somente assim o educador entenderá quais (re)configurações são necessárias dentro do contexto social e educacional em questão. Entretanto, esse saber tem sido enfraquecido devido ao discurso (neo/ultra) liberal vigente no trabalho docente.

Em outras palavras, temos tido como demanda o "[...] resultado de maior concorrência para mais e maiores credenciais escolares ou status social, a fim de garantir emprego em um mercado de trabalho global e cada vez mais competitivo" (ROBERTSON; VERGER; 2012, p. 1138) a despeito das condições sócio-históricas do exercício profissional, bem como a desvalorização das necessidades locais e regionais para as avaliações externas. Dessa forma, é perceptível que as PPPEs são utilizadas como chave para resoluções de problemas de (ou falta de) eficácia no contexto de um Estado gestor. Segundo estes mesmos pesquisadores, as PPPEs contribuem para a transformação do setor educacional, principalmente no que diz respeito ao aumento da autoridade privada.

Esse estado gerencial e regulador, a partir da visão das PPPEs por Robertson e Verger (2012), induz a reconfiguração do trabalho em todos os seus elementos, portanto, também compele a formação de professores e sua própria práxis. Essa rede faz com que formemos uma nova sociedade trabalhadora para atender a demanda das novas relações entre público e privado.

Em outros termos, uma nova concepção de educação está sendo moldada tendo como base os interesses privados. Como afirmam Robertson e Verger (2012), o setor privado está agora profundamente enraizado no coração dos serviços públicos educacionais, em todos os níveis, desde a política e a pesquisa até a aprendizagem nas salas de aula. Por isso, a necessidade em identificar e debater como esse contexto regulador e avaliador afeta as reformas educacionais as quais, conseqüentemente, culminam na reestruturação do trabalho docente e nos saberes docentes.

Considerando esta conjuntura, Maués (2005) e Hypolito (2015) criticam o papel regulador do Estado e sua falta de atenção às pesquisas em âmbito acadêmico que problematizam a formação docente e a valorização profissional, respectivamente.

Esse advento do Estado com um papel regulador e avaliador, vinculados aos interesses do mercado, molda as reformas na educação, como dito. Segundo Maués (2005, p. 6), as reformas são “formas de arranjos que facilitem um reordenamento social e político a partir dos novos padrões de produção”, ou seja, as reformas podem ser vistas como uma maneira de regulação. Neste sentido, as reformas apresentam um papel controlador da educação, pois a transformação das políticas econômicas e sociais afetam a realização do trabalho docente e definem e solidificam ferramentas para o controle desta atividade docente no intuito de assegurar um retorno financeiro para o sistema capitalista.

Essas regulações favorecem o fortalecimento de uma transição paradigmática do capitalismo, chamado de o “novo padrão tecnológico” por Pérez (1991). Esse padrão de produtividade faz com que a produção científica, por exemplo, seja acelerada e sobrecarregue o trabalho dos/das docentes.

Nessa configuração afirma-se, portanto, que o papel dos/as professores/as está sendo reconfigurado nos moldes mercantilistas devido à essas políticas educacionais. Segundo Maués (2005, p. 13), “essas políticas educacionais vão alterar a divisão das tarefas, a discriminação das atividades, a divisão dos tempos, e, em breve, modificarão a organização do trabalho docente”. Em suma, a educação como aparelho ideológico do Estado é peça fulcral no processo de reformas visando solidificar um novo paradigma, ou seja, um novo papel de regulação que controle o trabalho docente e fortaleça o ciclo na busca pelo lucro e reprodução do capital.

Hypólito (2015) afirma que durante muitas décadas, as reformas educacionais, em específico seus reformadores, não têm dado devida atenção às críticas formuladas por pesquisadores e educadores sobre o limitado desenvolvimento da educação brasileira cuja responsabilização recai sobre os professores/as e suas formações. Por essa razão que é imprescindível olhar o todo – relação entre educação e as múltiplas determinações que forjam esse processo - e compreender a sua essência. De acordo com Kosik (1976, p. 16), "captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência.". Parte desse *detour* é a pesquisa de Hypólito (2015), que versa sobre os descaminhos e equívocos das políticas gerencialistas na educação pública entranhados no Plano Nacional de Educação (PNE).

Hypólito (2015, p. 521), em consentimento com Ball (2014), afirma que o Estado Gestor foi paulatinamente se manifestando no PNE e esse movimento de precarização e privatização da educação pública ignora a qualidade que deveria garantir o direito à educação. Os parâmetros de qualidade que estão previstos no PNE nunca serão atingidos se o objetivo real dessas parcerias, como menciona Hypólito (2015), é enfraquecer o conteúdo teórico e crítico no espaço escolar.

A valorização da profissão docente é simplesmente ignorada pelas políticas educacionais e, embora o PNE apresente pontos relevantes para que a educação avance com vistas a formação integral dos estudantes, as atuações políticas não exibem avanços. Para Hypólito (2015), é coerente que as políticas fertilizem as parcerias público-privadas e que documentos, como o PNE, direcionem de forma gerencialista as políticas de avaliação, o currículo nacional e os centros e políticas de formação. Esse aparato implica na formação

docente e na valorização profissional, ou melhor, resulta em desqualificação e desprofissionalização docente.

Por isso, levando em consideração que este contexto forçosamente induz à reestruturação do trabalho docente e que acelera um processo intencional da (re)construção dos saberes docentes, destaca-se que os saberes necessários para o exercício em questão são ferramentas que auxiliam a atingir o objetivo da educação e a profissionalização, porém não da forma performativa como o Estado gestor tem apregoadado.

Considerações finais

Na expectativa de avançar em relação ao objetivo inicial proposto neste manuscrito, qual seja: refletir sobre os sentidos do Estado gestor na interface com a educação e abordar as avaliações externas e os saberes docentes como objetos que ilustram os rebatimentos desse modelo de Estado no trabalho docente, buscou-se trazer elementos que pudessem propiciar a interlocução entre a reconfiguração do papel do Estado e o trabalho docente.

Inicialmente, foi destacado que há uma propaganda ideológica apontando para a “ineficiência” da escola e a necessidade de reforma, retomada, nas suas bases tendo, para isso, números que fundamentam a incapacidade da escola de cumprir seu papel. Porém, o que se impõe é uma reflexão acerca da multidimensionalidade da escola enredada em uma teia na qual se emaranham o projeto de sociedade, a gestão do Estado, as realidades regional e local, o projeto de formação docente, as disputas em torno do currículo, o acesso da população a trabalho e renda, dentre outras aspectos que impactam diretamente no “resultado” que a escola produz.

Essa trama discursiva, demonstrando que a escola precisa ser reformada e adaptada às necessidades de um “tempo presente”, tem contribuído para a produção de um consenso que mitiga toda a luta e resistência à desfiguração da escola enquanto *lócus* de formação integral do homem.

Veem-se – por meio da: i) presença maciça das avaliações (externas, especialmente) nas escolas as quais desconsideram a realidade local e a consequente adaptação curricular, o perfil do alunado bem como os muitos aspectos que implicam nos resultados de uma prova; e ii) pela forte propaganda e influência sobre as políticas de formação docente como a panaceia para as resoluções dos problemas das escolas e a defesa da reconfiguração dos saberes docentes de modo a produzir um “novo” professor com perfil que atenda um mundo e uma escola em transição paradigmática – ferramentas operando para forjar esse Estado.

Conclui-se que as funções docentes, compreendidas como aquelas que tinham no ensinar-aprender seu foco central e especificidade, encontram-se subsumidas por características mais ampliadas com vistas a contemplar as necessidades do mundo moderno e do novo homem/trabalhador e que perpassam o controle externo por meio das avaliações e a formação desse profissional através da defesa de novos saberes para o exercício profissional, apontando, portanto, para os efeitos do Estado gestor sobre as condições de trabalho e formação docentes.

AGRADECIMENTOS: À FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás pela concessão de bolsa de estudos ao mestrando Tácio Assis Barros e à Secretaria de Estado da Educação de Goiás pela concessão de afastamento para qualificação à mestranda Mariza Almeida Rosa Pereira.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen John. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. *In:* SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 121-137, 1998.
- BALL, Stephen John. Educação como um grande negócio. *In:* Ball. Stephen J. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, São Paulo, v.49, n.1, p. 26, jan./mar. 1998.
- GANDIM, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de Lima. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3398/2809>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015.
- KOSIK, Karel. **Dialética da totalidade concreta**. *In:* KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, Antônio Bosco; SANTIAGO, Sandra Helena Moreira. **Reforma do Estado e controle avaliativo**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O trabalho docente no contexto das reformas. GT 5 – Política Educacional. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 jun. 2021.

PÉREZ, Carlota. **Nuevo Patron Tecnológico y Educacion Superior**: uma aproximación desde la empresa. Caracas: G. López Ospina, 1991.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SAVIANI, Dermeval: **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. *In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-255.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, p. 142, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Experiências coletivas de pesquisa em políticas educacionais: possibilidades para uma melhor intervenção na realidade concretas. [Entrevista concedida a Fernando Santos]. **Revista Panorâmica**, Barra do Garças, p. 274-281, 2021.

Como referenciar este artigo

BARROS, T. A.; PEREIRA, M. A. R.; OLIVEIRA, C. A. V. Efeitos do estado gestor sobre o trabalho docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022012, jan./dez. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16459>

Submetido em: 10/11/2021

Revisões requeridas em: 15/12/2021

Aprovado em: 13/02/2022

Publicado em: 31/03/2022