

Rudervania da Silva Lima Aranha



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
rudervania.aranha@gmail.com

Selma Suely Baçal de Oliveira



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
selmabacal@ufam.edu.br

Luciana de Lima Pereira



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
azgade@hotmail.com

A MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA TUTORIA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS/AM

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a materialização das políticas neoliberais, por meio da implementação do Programa Tutoria Educacional (PTE), na rede pública municipal de Manaus/AM. Tem por referência empírica o PTE implementado na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MANAUS) com a Fundação Itaú Social a partir de 2015. Trata de um estudo de caráter exploratório por meio de análise teórica e documental que permitem eleger o termo competência como eixo norteador do trabalho docente. Dessa forma, percebe-se que existe um inegável movimento em prol de viabilizar a expansão de instituições privadas no setor educacional. Portanto, questionam-se não só as implicações para os profissionais que atuam na educação, como também problematiza até que ponto os sujeitos históricos permanecem nesse processo apenas como reprodutores ideológicos.

Palavras-chave: Trabalho docente. Programa tutoria educacional. Rede pública municipal. Instituições privadas.

THE MATERIALIZATION OF THE EDUCATIONAL TUTORING PROGRAM IN MUNICIPAL PUBLIC EDUCATION OF MANAUS/AM

ABSTRACT

This article aims to discuss the materialization of neoliberal policies through the implementation of the Educational Tutoring Program (PTE), in the municipal public network of Manaus/AM. Its empirical reference is the PTE implemented in the Municipal Department of Education (SEMED/MANAUS) with Fundação Itaú Social since 2015. It is an exploratory study through theoretical and documentary analysis that allows choosing the term competence as a guiding axis of teaching work. Thus, it is clear that there is an undeniable movement in favor of enabling the expansion of private institutions in the educational sector. Therefore, we question not only the implications for professionals working in education, but also problematize the extent to which historical subjects remain in this process only as ideological reproducers.

Keywords: Teaching work. Educational Tutoring program. Municipal public network. Private institutions.

Submetido em: 15/06/2020

Aceito em: 22/03/2021

Publicado em: 31/08/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p23-40>



1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi o período em que na América Latina aprofundaram-se processos de inserção no mundo de mercados globalizados através da aplicação das políticas neoliberais, período em que foram redefinidos os limites entre o setor público e o privado com sérias consequências para a educação. Com a reestruturação produtiva ocorreram mudanças no mundo do trabalho e na forma de organização das empresas que influenciam a administração pública e, conseqüentemente, a educação, como parte da totalidade social.

A implementação das políticas educacionais, a partir desta década, advém da apropriação de bandeiras históricas do movimento de educadores, adulterando seus sentidos originais. Assim é que a capacitação de professores se tornou profissionalização, participação da sociedade civil foi traduzida como articulação com empresários e Organizações Sociais, autonomia como liberdade de captação de recursos, dentre outras (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A partir dessas premissas, a educação passou a ser planejada enquanto instrumento de qualificação de recursos humanos, sendo, desta forma, considerada como ferramenta no sentido de viabilizar o progresso econômico dos países, o que a colocou no cerne das discussões políticas.

Os sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados pelas atividades ou programas de organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), entre outras. Amaral (2010, p. 51) enfatiza que tais organizações são caracterizadas por uma “atenção focal na eficácia, na eficiência e, conseqüentemente, no resultado econômico, independentemente, de suas consequências para arranjos pedagógicos”.

O consentimento dos governos, mediante as condicionalidades impostas pelo BM, ocorre pelo fato de os orçamentos públicos estarem em sua maior parte comprometidos com pagamento de pessoal, algo que os empréstimos ajudavam a solucionar, permitindo a manutenção dos recursos de investimento (SILVA, 2002; HADDAD, 2008).

Segundo Coraggio (1998), as orientações e sugestões produzidas pelos integrantes do BM, desde os anos de 1990, enfatizam a adoção de um modelo macroeconômico aplicável ao campo da educação como um todo, por meio de uma

equação que associa o aumento de produção e da acumulação de capital às variações no campo do trabalho e ao fator chamado de capital humano.

Enquanto as orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e os ajustes estruturais, as orientações do BM na educação, para ser coerentes, focalizavam os recursos no ensino fundamental, preocupavam-se mais com a eficácia do sistema do que com o aumento dos gastos, operando sob a lógica do custo-benefício. Apostaram na ideia de ampliar o atendimento com o mesmo volume de recursos. O resultado, anos depois, foi a terrível queda na qualidade do ensino oferecido pelo setor público (HADDAD, 2008, p. 11).

Nesse sentido, tem-se alargado o espaço de atuação do mercado educacional, uma vez que expressam motivos financeiros e institucionais e das razões econômicas e ideológicas que compõem as relações de poder e se beneficiam, nesse processo atribuído pelo ritmo do capital financeiro internacional, ou seja, o Banco Mundial incentiva a iniciativa privada e o investimento de recursos privados aplicados no preenchimento dos buracos deixados pela retirada parcial de investimentos públicos decorrentes das reformas do Estado e do processo de municipalização.

Assim, na década de 1990, intensificou-se o movimento internacional de reforma educacional para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. Essas reformas iniciaram-se com compromissos assumidos pelos governos de diferentes países e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. A partir desse movimento, a educação passou a ser tema central das reformas políticas e econômicas, as quais são “fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores” (KRAWCZYK, 2012, p. 347). Assim, a atuação do Estado tem sido disputada com o setor privado, evidenciando a participação do empresariado, que se concretizou como agente político no decorrer do século XX, com o apoio de setores organizados da sociedade civil, de modo que os interesses mercantis vêm prevalecendo.

Observa-se que as relações sociais construídas pelo capital estabelecem e reforçam mecanismos de dominação, administrados pela soberania do Estado e inculcados em documentos produzidos pelos organismos multilaterais (BM, BID, OCDE, entre outros), que estabeleceu um consenso mundial a favor de novos esforços no campo educacional, e fez com que os bancos internacionais se tornassem os financiadores da reforma educacional na maioria dos países.

Desse modo, foram difundidas, a partir dos anos 1990 as bases das propostas para a educação. O Brasil, como os demais países da América Latina, consentiu com as

exigências dos organismos multilaterais, com destaque para a educação como foco primordial de desenvolvimento. Esclarece Gentili (1998), que no contexto hegemônico da década de 90, é possível compreender o abrupto abandono das ideias democratizadoras que deveriam guiar as políticas educacionais e os processos pedagógicos. A preocupação com a qualidade passa a ser tida como sinônimo de eficiência e produtividade, sobre os parâmetros da racionalidade empresarial.

A flexibilidade trouxe também a necessidade de constante inovação e maior qualidade dos produtos com diferenciação e adaptação destes ao gosto particular de cada público, como a acirrada competição entre firmas, e entre nações (CORIAT, 1998).

A acumulação flexível, mais do que o fordismo, busca o capital financeiro como poder coordenador. Nesse processo de globalização, “está-se expandindo com uma velocidade cada vez maior o **mercado de dinheiro sem Estado**, isto é, sem controle de nenhum governo nacional” (PERONI, 2003, p. 35, grifo do autor).

No cenário político, a mudança do Estado de bem-estar para o Estado mínimo desencadeou “a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa natural de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho” (ANDERSON, 2008, p.11). No bojo desse processo, veio o desemprego estrutural e o aprofundamento das situações de pobreza, miséria e instabilidade (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Nessa lógica, segundo Adrião (2017) presencia-se a privatização dos processos, das assessorias técnicas e da supervisão das atividades de ensino. Assim, as condicionalidades são cruzadas entre os diversos organismos multilaterais de maneira que as ações estejam comprometidas com a mesma lógica de governança econômica global que, em geral, são coordenadas e dominadas pelos interesses dos países de economia capitalista articulada.

No bojo das políticas preconizadas pelo BM, a afirmação da educação como um direito universal é subsumida ante a perspectiva economicista em mais de um sentido. Primeiramente, porque, visando à restrição do gasto público e à geração de superávit por parte dos países endividados, limitam-se as metas educacionais – com focalização no ensino primário – e o investimento em insumos essenciais como os professores. Incentivam a lógica de mercado como fator de eficiência dos sistemas de ensino, tanto pelo posicionamento das famílias como consumidoras de um serviço – chamando-as a se co-responsabilizar por sua manutenção – quanto franqueando os níveis educativos mais elevados à atividade capitalista por meio da privatização (SILVA, 2008).

Tanto Frigotto (2010) quanto Gentili (1998), são contrários a esta lógica de mercado assumida pela educação pública. “Trata-se de uma relação conflitante e

antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas” (FRIGOTTO, 2010, p.148). A vigente investida do capital, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado Gentili (1998), nega sua condição de direito social e a transforma em consumo individual.

Para melhor entendimento da materialização das políticas neoliberais no ensino básico de Manaus, foi desenvolvida a pesquisa (2014 - 2017) que objetivou analisar as negociações com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) por meio do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM), implementado na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No desenvolvimento do estudo foi realizada a revisão de literatura, bem como levantamento e análise de documentos primários. Tratou-se de evidenciar a lógica de mercado envolvida em tais negociações com participação do setor privado e a forma como essa iniciativa vem se delineando no cenário da educação pública municipal.

Desse modo, no parágrafo introdutório, apresenta-se uma breve contextualização das políticas neoliberais, com base nas políticas educacionais do país; em seguida, a materialização das políticas neoliberais por meio do “Termo de Convênio nº 12/2015, entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Itaú Social” (MANAUS, 2016, p. 18), com objetivo de definir estratégias e análises necessárias à implementação de soluções educacionais para o enfrentamento das questões relativas à educação infantil e ao ensino fundamental na rede municipal de Manaus, por meio do Programa Tutoria Educacional (PTE.).

Ressalta-se que: “nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2013, p. 438), objetivando a eficiência. Verifica-se na educação municipal de Manaus, que se tem concretizado um intrincado processo de privatização que compõe as faces públicas e privadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Portanto, destaca-se que a prática empresarial levada a efeito por meio do PTE replicada nas escolas de Manaus, promove mudanças nas concepções de escola pública.

2 MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL NA SEMED: PROGRAMA TUTORIA EDUCACIONAL (2015 - 2017)

O sistema de ensino norte-americano caracteriza-se como um sistema descentralizado e ainda, cada cidade possui autonomia para desenvolver práticas educacionais próprias e sem rejeitar toda e qualquer experiência educativa desenvolvida nos Estados Unidos, Ravitch (2011), em obra intitulada: Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação, assevera que o sistema norte americano de ensino possui inúmeras inconsistências e que após duas décadas de utilização dos modelos próprios do mundo empresarial, o ensino não melhorou.

Embora Ravitch (2011) conclua que o modelo aplicado nos Estados Unidos não melhorou o sistema educacional daquele país, suas considerações não foram impeditivas para que a Fundação Itaú Social (FIS), enxergasse no sistema norte americano prática exitosa para ser copiada e implementada no Brasil e em Manaus.

Em relatório da FIS, para a cidade de Manaus, afirma que desenvolveu a metodologia de tutoria em dez redes de ensino estaduais e municipais no território brasileiro. Enaltece que utiliza o desenho da tecnologia social que teve como base a “reforma educacional pública de Nova York, experiência internacional exitosa” (MANAUS, 2015, p. 4). Nesse contexto, a SEMED firma convênio com a FIS, por meio do Programa de Tutoria Educacional (PTE) que tem por finalidade:

[...] a conjunção de esforços dos **colaboradores**, para definição de estratégias e análises necessárias à implementação de soluções educacionais para o enfrentamento das questões relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino, por meio do Programa de Tutoria Educacional, tudo na forma de Plano de trabalho (MANAUS, 2015, p. 60, grifo nosso).

Destacam-se as ações do PROEMEM que “permite qualificar o profissional em estágio probatório e assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o processo de ensino e aprendizagem do aluno” (MANAUS, 2015, p. 3), sendo essa a justificativa para o convênio entre a SEMED e a FIS. Uma vez efetivado, o convênio tem inserido a lógica do mercado no sistema público municipal de ensino, evidenciando um projeto de sociedade no qual a política educacional está a serviço dos interesses do grande capital.

No âmbito social, é fundamental desvelar a dinâmica interna que arquitetou as negociações junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que resultaram na implementação do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), cujo objetivo anunciado é expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Cabe ressaltar que a qualidade anunciada pelo BID, por meio do PROEMEM, está sedimentada sob a perspectiva de submissão às condicionalidades internacionais, principalmente a partir das políticas de ajuste estrutural e setorial empreendidas pelo Banco. Nesse contexto, emerge toda uma reestruturação da política educacional na SEMED que tem início no ano de 2013 (ARANHA, 2017).

O PROEMEM fomenta a inserção da Fundação Itaú Social para implementar o PTE, na rede municipal de Manaus. Componente 02 - Para melhorar a qualidade da educação, apresentam-se proposições para atendimento aos professores em estágio probatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, por meio de um sistema de *coaching* (palavra inglesa *coach* e significa treinador).

Data-se, em pesquisa de campo que, no início do ano de 2015, a Fundação Itaú Social encontrava-se em fase de negociação para o convênio com a SEMED, firmado somente em 30 de setembro do referido ano. Entretanto, em março de 2015, a Fundação Itaú Social, com apoio técnico do Centro Integrado de Estudos e Programa de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS)¹, realizou o primeiro processo seletivo interno para a vaga de tutor² de Língua Portuguesa e de Matemática para atuarem nas escolas do município de Manaus, ficando o CIEDS responsável pelo processo de seleção, formação e acompanhamento desses tutores, denominados de Tutores Regionais (TRs). No mês seguinte, foi realizado também pelo CIEDS o segundo processo seletivo, tendo como público-alvo os Tutores Educacionais (TEs), selecionados para atuarem nas escolas municipais. Observou-se uma intensa movimentação para a divulgação e o lançamento do Programa Tutoria na SEMED, com a realização de oficina de apresentação do Programa para os diretores das escolas dessa secretaria, finalizando com o encontro

¹ Instituição social sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, fundada em 1998, com sede na cidade do Rio de Janeiro e filiais em São Paulo e em Minas Gerais e que atua, desde a sua criação, em diversos municípios do Brasil, com diferentes parceiros institucionais, sendo essa instituição indicada pela Fundação Itaú Social para realizar a seleção de tutores do Programa Tutoria Educacional (PTE) em Manaus.

² De acordo com o Guia de tutoria pedagógica (2010), esse termo é utilizado para designar o profissional que realiza o acompanhamento ao professor no cotidiano da sala de aula, para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br.html>. Acesso em: 29 abr. 2016.

formativo para apresentação do PTE aos professores (denominados de tutorados), com a assinatura da adesão ao programa da Fundação Itaú Social pelos referidos professores.

É importante entender os pressupostos e as intenções envolvidos nessa modalidade de convênio com o setor privado na educação, que garante a inserção da lógica do mercado para a educação pública municipal: “é o destaque atribuído à modalidade formativa baseada em práticas de acompanhamento que pressupõe a atuação de figuras como a do tutor” (SARTI, 2012, p. 326). Com esse imbricamento da relação entre a Fundação Itaú Social e a SEMED, para atender as demandas da educação pública na rede municipal de ensino, é possível verificar que as fronteiras entre o público e o privado se articulam e as divergências entre essas duas esferas permanecem contraditórias e antagônicas.

A presença do privado no público apresenta uma crescente sofisticação dos discursos pedagógicos, delineando novos horizontes para o trabalho da docência e funcionando como uma atividade organizativa que, em Manaus, se efetiva no trabalho dos professores em estágio probatório da educação infantil (creche e pré-escola) e dos anos iniciais do ensino fundamental (ARANHA, 2017).

Para embasar a disseminação da metodologia na rede municipal de Manaus, a FIS disponibilizou as seguintes publicações: Guia de Tutoria de Área; Guia de Tutoria Pedagógica, e uma série de dez vídeos que abordam as estratégias de tutoria, para que fossem aplicadas aos professores.

O documento Guia de Tutoria Pedagógica (2010), define a tutoria como uma metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola, pelo tutor (profissional mais experiente), com o tutorado (professor em estágio probatório), com a finalidade de desencadear o processo de aprendizagem dos estudantes. Tem caráter prático e modelar, e objetiva valorizar a vivência do tutorado, buscando agregar “novos conhecimentos”.

No documento supracitado, apresentam-se as propostas da tutoria, cuja rotina de trabalho do tutor se pauta em alguns fundamentos tais como: aprendizagem na prática; parceria; customização; protocolos e combinados; intencionalidade e transparência, foco na aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o cotidiano do tutorado é ao mesmo tempo matéria-prima e instrumento da tutoria. A formação é realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos da vivência do tutorado, mas que agrega um novo conhecimento, de caráter prático e modelar. As rotinas de trabalho de um tutor incluem estratégias como observações da prática do tutorado, feedback, planejamento e ações modelares.

Seu foco é promover o desenvolvimento profissional do seu tutorado, de forma customizada e sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagens dos alunos (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p. 04).

Ao seguir unicamente as diretrizes do PTE, cuja formação proposta, visa à reflexão acerca da própria prática do professor, o que não permite, segundo Arce (2001), que este acesse um mínimo necessário de teoria para ir além do proposto, e faz com que este processo formativo se caracterize em uma prática pragmática, tecnicista. Assim, o Guia de Tutoria Pedagógica (2010), disponibilizado pela FIS, segue a metodologia da *customização* – o tutor treina o seu olhar para reconhecer os pontos fortes, as áreas de desenvolvimento e o estilo de aprendizagem de seu tutorado. No âmbito educacional, a tutoria promove um desenvolvimento profissional pautado em competências, a partir de evidências colhidas nas observações da prática e reflexões do tutorado. Todo tutor precisa garantir a construção de um diagnóstico e de um plano de formação (matriz de competências de professor) para cada um dos seus tutorados, em um processo que inclua diagnóstico e plano de formação do tutorado (matriz de competências da função).

Dentre as atribuições da SEMED estipuladas pela FIS em 2015, estavam o comprometimento e a permanência de, pelo menos, 80% dos tutores (professores) selecionados no Programa (MANAUS, 2015). Assim, antes de iniciar a tarefa de implementação do PTE nas escolas municipais de Manaus, os professores por meio de adesão ao Programa, assinavam um termo de comprometimento em participar da formação em serviço ofertada pelo mesmo. Na figura 1 observa-se o referido Termo de Adesão:

Figura 1: Termo de Adesão ao Programa de Tutoria Educacional

Termo de adesão

Da participação do Servidor Público Municipal no Programa de Tutoria Educacional, de acordo com a Metodologia aplicada em Tutoria de Área e, em conformidade com os princípios que tratam da Valorização dos profissionais da educação escolar (Art. 206, V da Constituição Federal e Art. 3, VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), da Melhoria da qualidade do ensino (Art. 214, III Constituição Federal) e do período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Art. 67, V Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): Eu (**NOME DO PROFESSOR**) me comprometo, por meio deste instrumento, a participar do PTE e assumo, de forma compartilhada e colaborativa, contribuir com o processo de Formação Continuada, de acordo com a Metodologia aplicada em Tutoria de Área, por acreditar que esse processo possibilitará avanços e melhorias na qualidade de minhas práticas pedagógicas, bem como no ensino e na aprendizagem dos meus alunos. Nestes termos, assumo todas as etapas inerentes ao Plano de Formação do PTE para aperfeiçoamento dos aspectos formativos, conforme Metodologia adotada pelo referido Programa, autorizando divulgação de imagens e resultados parciais e finais em qualquer meio de comunicação (mídia, livros, etc.).

Fonte: Aranha (2017, p. 112).

Em termos numéricos de acordo com dados da SEMED (2015), a demanda de professores nas escolas que aderiram no início à metodologia do PTE no ano de 2015 foi superior em comparação ao ano de 2016, conforme indicam os dados da tabela 1:

Tabela 1: Relatório dos anos 2015 e 2016 do Programa Tutoria Educacional (PTE) Manaus.

Descrição	(Jul a Dez) 2015	(Mar a Maio) 2016	(Junho a Dez) 2016
Nº de professores participantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais	77	55	55
Nº de professores participantes Educação infantil (Pré-escola e Creche)	90	52	55
TOTAL	167	107	110

Fonte: Aranha (2017, p. 112).

De um total de 167 professores que iniciaram no PTE em 2015 (ano em que todos os professores tiveram de assinar o termo de adesão), 60 destes professores desistiram de seguir com a metodologia do Programa em questão (pois, em 2016 cada professor poderia ou não dar continuidade ao processo formativo do Programa). O que leva a questionar: por que um percentual de 35,9% dos professores desistira da metodologia? É representativo este percentual de desistência possível de ser efetivada uma vez que o termo de adesão que assinavam era renovado anualmente, liberando estes professores do compromisso firmado.

O professor que não aderisse ao Termo de Adesão, deveria informar o motivo. Nas respostas, mais de 50% dos professores que desistiram da metodologia, o fizeram por avaliarem que o processo formativo a que foram submetidos não possibilitou avanços e melhorias na qualidade de suas práticas pedagógicas, bem como no ensino e na aprendizagem dos seus alunos, como preconiza o Termo de Adesão ao Programa de Tutoria Educacional; uma minoria, menos de 5% afirmou estar satisfeita com o processo formativo, estes se caracterizam como professores que ainda não possuem experiência prática em sala de aula (ARANHA, 2017).

É representativo o percentual de desistência de um programa tido pela SEMED como exitoso. O que esclarece que a relação entre o público e privado se revela nos espaços das lutas de classe com seus sujeitos histórico-sociais em movimentos concretos.

3 COMPETÊNCIA: A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO POR MEIO DA ESCOLA

A materialização da organização gerencial para o âmbito educacional corrobora com a adoção de estratégias de mercado para a educação. O mundo empresarial tem grande interesse na educação, principalmente em tornar a escola, o principal meio de preparação e adequação para o modo de produção capitalista vigente. Por exemplo, Kuenzer (2009) afirma que, o modelo taylorismo-fordismo constituiu sua própria pedagogia, com o objetivo de atender às demandas de produção de trabalho parcelado e movimentos padronizados.

Segundo a autora, a escola passa a ser apontada como o espaço onde ocorrerá o domínio dos conhecimentos, das novas competências e das novas atitudes requeridas pelos novos processos. Reivindicam-se da escola que desenvolva “competências parciais segundo, o lugar que cada indivíduo ocuparia na divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 2009, p. 67).

Na produção de mercadorias, a gerência assume o papel de efetivar, manter e aumentar a produtividade e utilizar-se de diversos elementos bem como apropriar-se de determinados significados limitando-os ou substituindo-os por outros de conteúdo restrito ao universo fabril (PEREIRA, 2013). Ropé e Tanguy (2002) alertam que a noção de competência por não permitir uma definição conclusiva, apresenta-se como uma noção cruzada, cuja opacidade semântica corrobora para que seja utilizada por agentes de interesses diversos, e, muitas vezes como sinônimo de desempenho, eficiência. Tal deslize semântico segue do período pós-guerra, em que o sentido da educação se reduz ao termo instrução, visto que a noção de competências tende a substituir as palavras: saberes e conhecimentos no universo educativo, e qualificação no universo do trabalho.

Essa noção é invocada “tanto pelas políticas de emprego orientadas pela busca de flexibilidade como pelas políticas de mudança da organização do trabalho ou de gestão de pessoal” (TANGUY, 2002, p.167), o que segundo a autora gera problemas, tais como: o valor atribuído à formação como atividade específica, separada da educação e do trabalho.

Ramos (2002) diz que a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Mello (2000) desenvolve que o que foi estabelecido na LDBEN/1996 é ratificado nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Nesse sentido, a preparação para o exercício profissional da docência exige que o professor que se prepara “para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica” (MELLO, 2000, p.102).

O modelo de formação docente presente nas diretrizes, que elege a competência como a mediação entre a formação do professor e o seu trabalho enquanto docente, compele o formando a adquirir no curso de licenciatura tanto as competências requisitadas para o exercício da docência, quanto as competências que seus estudantes deverão dominar quando concluírem a educação básica (OLIVEIRA; BUENO, 2013).

Entre as competências elencadas pela LDBEN/1996, a preparação dos recursos humanos para a sociedade do conhecimento está latente, e é nesse sentido que Ramos (2002) comprova que “a formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho” (RAMOS, 2002, p. 129). Assim, as competências referentes aos processos produtivos se entrelaçam às competências referentes ao exercício da cidadania.

Mello (2000) diz que o modelo de formação adotado pelas diretrizes tem a incumbência de prescrever “um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesma e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos” (MELLO, 2000, p. 98). Respondendo assim ao perfil social que se almeja forjar na camada trabalhadora da sociedade brasileira.

Tanto na etapa de formação, quanto no exercício da profissão, objetiva-se a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo “a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade” (FREITAS, 2003, p.1097).

O desenvolvimento de competências profissionais para a laboralidade, definida como “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 02), atende à exigência de um técnico com uma escolaridade básica sólida, uma educação profissional mais ampla e polivalente afinando-se às necessidades emergentes das empresas. Desse modo, reformadores

inspirados no mundo da empresa, permitem que os princípios empresariais e normas de organização adentrem de forma extrema nas salas de aula (PEREIRA, 2013).

Por conseguinte, o mundo empresarial e corporativo começa a pressionar as instituições educacionais para redefinir o perfil do profissional a ser formado, tendo em vista a polivalência, a flexibilidade e uma série de competências sociais em função da exasperação da concorrência gerada pelos novos padrões organizacionais, pelo processo de competitividade

A implicação do setor empresarial nas questões sociais tem crescido substancialmente e, por isso mesmo, é assunto que permeia a reflexão. São imprevisíveis os efeitos de dissolução que essa mercantilização pode exercer sobre os vínculos éticos e sociais humanos.

Observa-se que a presença do privado no público apresenta certa sofisticação dos discursos pedagógicos através da inclusão de premissas oriundas do âmbito empresarial, delineando novos horizontes para o trabalho da docência. Exige-se que o professor construa em sua formação tanto as competências profissionais relativas ao exercício da docência, quanto as habilidades que seus estudantes deverão dominar ao concluírem a educação básica. O argumento da baixa qualidade da educação pública, que recai principalmente na prática docente, acaba por fomentar as aberturas de mercado e privatização do ensino por dentro, como denuncia Motta e Frigotto (2017).

As consequências desse argumento tendem a ser maléficas para os profissionais da educação, pois, em virtude das críticas negativas que lhes imputam, pode incidir dentre outros fatores no “abandono do magistério ou criar uma série de problemas para aqueles que permanecem na carreira e levam a sério o seu trabalho, apesar das condições precárias em que realizam” (OLIVEIRA, 2014, p. 207).

CONCLUSÃO

Este trabalho procurou discutir a materialização das políticas neoliberais por meio da implementação do Programa Tutoria Educacional (PTE), na rede pública municipal de Manaus/AM. Evidenciou as razões que fazem da noção de competência um dos eixos norteadores das políticas recentes de profissionalização e formação dos docentes da educação básica.

Nesse sentido, argumenta-se que o termo competência pode ser considerado um princípio de socialização que estrutura tanto o trabalho docente quanto a qualidade da educação básica, em conformidade com as orientações neoliberais.

O estudo exploratório e documental permitiu observar uma conjuntura marcada pelos organismos internacionais no processo educacional, a qual cresce consideravelmente por meio do envolvimento de fundações e institutos ligados a grupos financeiros, que investem fortemente no mercado educacional em expansão.

Nesse processo, constata-se a clara intervenção de organismos multilaterais nas decisões educacionais, o que pode ser verificado a partir da afirmação de um pensamento que engloba algumas características reveladoras. Dentre tais características, destacam-se a percepção, pelo governo, da educação como fator de produção de recursos humanos como base para o crescimento econômico; a abertura de mercados para as multinacionais e bancos estrangeiros com a justificativa da globalização; priorização do investimento público para a educação fundamental e possibilidade de privatização dos demais níveis de ensino; além de implementação de uma cultura empresarial nas escolas, relacionando a eficácia entre investimentos públicos e a produtividade do sistema escolar.

No contexto da ideologia da globalização, o mito liberal da escola reforça a interpretação de que pela educação será possível reduzir a pobreza e as desigualdades, não apenas entre os indivíduos, mas entre as nações, conforme sustentam os organismos multilaterais.

A educação, ao ser concebida como mecanismo de mediação na redução das desigualdades sociais e superação do próprio atraso do desenvolvimento brasileiro, cumpre sua função ideológica de dissimular e acobertar os reais mecanismos propulsores das desigualdades sociais.

Ao revelar este modelo de formação pautado na categoria competência que está sendo ofertado para os professores em estágio probatório da educação infantil e anos iniciais da SEMED, objetiva-se contribuir com a superação da perspectiva aplicacionista de formação.

A análise tecida acerca da materialidade das políticas neoliberais através da lógica da competência presente na relação público e privado estabelecida pelo convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Fundação Itaú Social (FIS), trazem consequências a curto e longo prazo, na realização do trabalho docente, pois, a mera transmissão de saberes e condução dos sujeitos a uma ação praticista forja a identidade do indivíduo adaptada às demandas econômicas e não existe neutralidade nessas proposições.

A estratégia global da atual reestruturação capitalista, transferindo a educação do campo sócio-político para o campo do mercado, sendo esse um dos processos pelo qual se privatiza a educação pública, uma vez que se nega a condição de direito social e transformam-se os ideais da escola pública como mercadoria.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, parece ser o caso de questionar não só as implicações para esses profissionais, como também problematizar até que ponto os sujeitos históricos (tutores e tutorados) permanecem nesse processo apenas como reprodutores ideológicos das expertises da FIS nas diversas relações sociais estabelecidas, ou se diante da especificidade mediadora da educação, tais sujeitos imbuídos de diferentes correntes ideológicas atuarão na contracultura.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **O Negócio da Educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. MARINGONI, G. (Org.) São Paulo: Olho d'Água, 2017.

AMARAL, M. P. do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Universidade de São Paulo. v. 36, p. 39-54, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29812343004>. Acesso em: 04 jun.2018.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo**: As políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ARANHA, R. S. L. **PROEMEM**: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação - Educação e Políticas Públicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6134>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n. 74, p.251-283, 2001.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, [1995]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF, [2021]. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 06 mar. 2017.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORIAT, B. Novas tendências do mercado de trabalho. **Revista do Serviço Público**, Brasília, n. 3, p. 5-27, jul./set.1998.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica** (2010). Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br.html>. Acesso em: 29 abr. 2016.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na formação da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 347-349.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANAUS. Convênio nº 12/2015, celebrado em 30/09/2015, partícipes: O Município de Manaus através da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e a Fundação Itaú Social. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus, AM, Ano XVII, Edição 3811, p. 18 jan. 2016.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). Termo de Convênio nº 12/2015, de 30 de setembro de 2015. **Plano de Trabalho**. Manaus, 2015.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O. CHAVES, V. L. J. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira**: implicações para o trabalho docente. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200004. Acesso em: 20 jul. 2016.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re) visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 20 jul. 2016.

MOTTA, V.C.; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). Disponível em: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.
<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355>. Acesso em: 20 jul. 2016.

OLIVEIRA, A. S. de; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, 2013.

OLIVEIRA, A. S. de. A competência como o eixo da educação básica, da formação docente e do mundo do trabalho na sociedade do conhecimento: algumas reflexões. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

PEREIRA, L. L. (Des) emprego no polo industrial de Manaus – setor eletroeletrônico: o trabalhador e a qualificação frente às exigências do capital. 2013. 136 f. **Dissertação (Mestrado)** – Curso de Mestrado em Educação - Educação e Políticas Públicas, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6134>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C. C. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In. **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. ROPÉ, F.; TANGUY, L. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.