

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Renata Cecilia Estormovski

CELEBRAÇÃO DO ÊXITO E NATURALIZAÇÃO DA
PRECARIÉDADA DO TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: CRÍTICA À RACIONALIDADE
NEOLIBERAL NO PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10

Passo Fundo

2021

Renata Cecilia Estormovski

**CELEBRAÇÃO DO ÊXITO E NATURALIZAÇÃO DA
PRECARIIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: CRÍTICA À RACIONALIDADE
NEOLIBERAL NO PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestra em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo
2021

CIP – Catalogação na Publicação

E81c Estormovski, Renata Cecilia
Celebração do êxito e naturalização da precariedade do trabalho docente na educação básica [recurso eletrônico]: crítica a racionalidade neoliberal no Prêmio Educador Nota 10 / Renata Cecília Estormovski. – 2021.
2.6 MB ; PDF

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Educação e Estado. 4. Professores – Premiação. 5. Neoliberalismo.

I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora.

II. Título.

CDU: 37.014.5

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

**“CELEBRAÇÃO DO ÊXITO E NATURALIZAÇÃO DA PRECARIIDADE DO
TRABALHO DÓCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CRÍTICA À RACIONALIDADE
NEOLIBERAL NO PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10”**

Elaborada por

Renata Cecilia Estormovski

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestra em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Aprovada em: 25 de agosto de 2021
pela comissão examinadora.

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Presidente da banca examinadora
Orientadora

Profa. Dra. Maria Raquel Caetano
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa
UNISINOS

Profa. Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe, Aneli, sempre presente...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade de Passo Fundo e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e, por meio deles, também aos professores que me acompanharam nesta trajetória formativa.

À minha orientadora, profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, pelo acompanhamento constante e pelo apoio na realização deste estudo.

À banca de qualificação e defesa, composta pelos professores Dr. Altair, Dra. Daianny, Dra. Luciane e Dra. Maria Raquel, por se dispor a ler, discutir e colaborar com a qualificação desta dissertação.

À Ana Lúcia (e Angelina), Simone, Carol, Juliana e Anelise que foram meu grupo de apoio neste período.

Aos colegas de orientação e grupos de pesquisa (Ge-quali e Gepes), especialmente Carmem, Sandra e Munir que sanaram dúvidas e me auxiliaram em momentos de insegurança.

Aos meus colegas de curso, especialmente aos da linha de Políticas Educacionais, com quem compartilhei alegrias, angústias e descobertas.

Ao meu pai, minha irmã e meu irmão, por quem sempre busco ser uma pessoa melhor, e à Malu, que chegou recentemente a este mundo, mas já nos traz esperança de dias melhores e motivação para continuar.

Ao Maurício, que me acompanhou, compreendeu e estimulou a realizar este processo formativo.

Aos meus alunos, por quem busco ser uma profissional melhor dia a dia.

Aos meus colegas, professores e professoras das redes públicas, que precisam ocupar, cada vez mais, os espaços formativos na pós-graduação.

À Secretaria Estadual de Educação, à 25ª Coordenadoria Regional de Educação e ao Instituto Estadual Polivalente pelo apoio para a obtenção de Licença para Qualificação Profissional, que favoreceu minha permanência no curso.

E à Capes, Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, pela bolsa que proporcionou a mim, professora da rede pública, realizar um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

*Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam, isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia,
numa época em que reina a confusão,
em que corre o sangue,
em que o arbitrário tem força de lei,
em que a humanidade se desumaniza.
Não digam nunca, isso é natural
A fim de que nada passe por imutável.*

Bertolt Brecht, 2000.

RESUMO

A forma como a educação se constitui na atualidade está em estreita relação com a racionalidade neoliberal que, como parte de suas prescrições, fortalece estratégias que aproximam a escola dos anseios do capital e tornam o trabalho docente uma atividade precarizada. Como se discute ao longo desta dissertação, premiações de professores inserem-se entre essas iniciativas, estabelecendo uma perspectiva particular quanto ao êxito na docência que, ao mesmo tempo em que celebra o sucesso de uma parcela dos professores, naturaliza as limitações impostas ao trabalho da categoria. Na direção de desenvolver essa hipótese, realiza-se uma análise qualitativa e documental acerca do Prêmio Educador Nota 10, em que são utilizados dois métodos complementares: a etnografia de redes e a análise de conteúdo. Intenta-se, a partir do estudo em tela, construir uma argumentação que esclareça o seguinte problema: Como a definição de êxito docente retratada no Prêmio Educador Nota 10 reforça conotações que colaboram com a naturalização da precarização do trabalho docente? Para respondê-lo, delinea-se como o objetivo da pesquisa investigar de que modo o Prêmio Educador Nota 10, por meio de uma definição particular de êxito docente, colabora com o reforço de concepções que naturalizam a precarização do trabalho do professor ao delegar somente à sua esfera de atuação individual o sucesso das práticas educativas. A dissertação divide-se em três seções principais (para além das considerações iniciais e finais). Na primeira, constroem-se os marcos teóricos que amparam a pesquisa, contextualizando as relações entre Estado, terceiro setor e educação na sociedade neoliberal visando compreender como, nesse movimento, o trabalho docente é concebido. Em seguida, discute-se o conteúdo da proposta do Prêmio Educador Nota 10, identificando os elementos apontados por ele como norteadores de uma prática docente exitosa e mapeando a rede política implicada nessa iniciativa. Por fim, analisa-se como a forma com que a premiação reconhece as experiências docentes se relaciona com o modo como a legislação prevê a valorização profissional do professor e a implementa, com implicações que favorecem a precarização do trabalho docente e sua consequente naturalização. Ao final, a hipótese definida para a pesquisa é confirmada, esclarecendo-se que iniciativas como o Prêmio em análise normalizam as desiguais condições nas quais os docentes da educação básica atuam, materializando divergentes perspectivas de valorização profissional e minimizando os efeitos da precariedade em seu trabalho.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Trabalho docente; Premiações de professores; Precarização do trabalho do professor.

ABSTRACT

The way in which education is constituted nowadays is closely related to the neoliberal rationality which, as part of its prescriptions, strengthens strategies that bring schools closer to the desires of capital and make teaching work a precarious activity. As discussed throughout this dissertation, teacher awards are included among these initiatives, establishing a particular perspective on success in teaching that, while celebrating the success of a portion of the teachers, naturalizes the limitations imposed on the work of category. In order to develop this hypothesis, a qualitative and documental analysis of the Prêmio Educador Nota 10 is carried out, in which two complementary methods are used: network ethnography and content analysis. Based on this study, the intention is to build an argument that clarifies the following problem: How does the definition of teacher success portrayed in the Prêmio Educador Nota 10 reinforce connotations that contribute to the naturalization of the precariousness of teaching work? To answer it, the objective of the research is to investigate how the Prêmio Educador Nota 10, through a particular definition of teaching success, collaborates with the reinforcement of conceptions that naturalize the precariousness of the teacher's work by delegating only the success of educational practices to their individual sphere of action. The dissertation is divided into three main sections (in addition to initial and final considerations). In the first, the theoretical frameworks that support the research are built, contextualizing the relations between the State, the third sector and education in neoliberal society, aiming to understand how, in this movement, the teaching work is conceived. Then, the content of the Prêmio Educador Nota 10 proposal is discussed, identifying the elements pointed out by him as guidelines for successful teaching practice and mapping the political network involved in this initiative. Finally, it is analyzed how the way in which the award recognizes the teaching experiences is related to the way in which the legislation provides for the professional valuation of the teacher and implements it, with implications that favor the precariousness of teaching work and its consequent naturalization. In the end, the hypothesis defined for the research is confirmed, clarifying that initiatives such as the award under analysis normalize the unequal conditions in which basic education teachers work, materializing divergent perspectives of professional valorization and minimizing the effects of precariousness in their work.

Keywords: Educational policies; Teaching work; Teacher Awards; Precariousness of the teacher's work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GERM – Movimento de Reforma Global da Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ODS – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
- OERLAC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
- ONG – Organização não governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIB – Produto Interno Bruto
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PREAL – Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe
- PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SISU – Sistema de Seleção Unificada
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PROMOVIDA PELA INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NA RELAÇÃO ENTRE ESTADO, TERCEIRO SETOR E EDUCAÇÃO.....	20
<i>2.1 Como a empresa se aproximou da escola: O envolvimento da educação pelos preceitos do mercado.....</i>	<i>21</i>
<i>2.2 O mercado travestido de filantropia como responsável pelo conteúdo da escola pública</i>	<i>36</i>
<i>2.3 A privatização da intelectualidade do professor e os processos de precarização do trabalho docente.....</i>	<i>48</i>
3 A CONCEPÇÃO PARTICULAR DE ÊXITO DIFUNDIDA PELA REDE POLÍTICA DO PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10.....	58
<i>3.1 O Prêmio Educador Nota 10 como o maior e mais importante prêmio da educação básica brasileira.....</i>	<i>59</i>
<i>3.2 A etnografia de redes como ferramenta para compreender a rede política articuladora do Prêmio Educador Nota 10.....</i>	<i>65</i>
<i>3.3 A análise de conteúdo como método para a identificação dos critérios de êxito docente no Prêmio Educador Nota 10.....</i>	<i>82</i>
<i>3.3.1 A análise categorial temática como modo de compreender o êxito docente no Prêmio Educador Nota 10.....</i>	<i>87</i>
<i>3.3.1.1 O empreendedorismo do professor como um dos elementos centrais de seu sucesso na docência.....</i>	<i>91</i>
<i>3.3.1.2 A concorrência pacífica como um dos alicerces do Prêmio Educador Nota 10.....</i>	<i>99</i>
<i>3.3.1.3 O mérito do professor como forma de responsabilização e elemento constituinte do sucesso na docência.....</i>	<i>107</i>
<i>3.3.1.4 O Prêmio Educador Nota 10 como promotor da individualização do êxito docente</i>	<i>114</i>
4 O ÊXITO NO PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10 COMO ELEMENTO DE NATURALIZAÇÃO DA PRECARIIDADE NO TRABALHO DOCENTE.....	118
<i>4.1 A normalização de vínculos instáveis como condição primeira para a precarização do trabalho do professor.....</i>	<i>121</i>

<i>4.2 A oportunização limitada de aperfeiçoamento continuado e de licenciamento para formação como elemento de fragilização da docência</i>	<i>126</i>
<i>4.3 A precariedade no trabalho docente denotada pela efetivação recente e parcial do Piso Salarial.....</i>	<i>132</i>
<i>4.4 A exígua progressão funcional como barreira para o fortalecimento do trabalho docente.....</i>	<i>137</i>
<i>4.5 As condições de trabalho como limitações à valorização profissional do professor.....</i>	<i>140</i>
<i>4.6 O Prêmio Educador Nota 10 como uma iniciativa que celebra o êxito enquanto naturaliza a precarização do trabalho do professor</i>	<i>147</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES.....	167

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A preocupação com a educação básica figura nas pautas de sujeitos vinculados a distintos espaços, estejam eles articulados ao setor público ou ao âmbito privado. Representantes dos poderes executivo, legislativo e judiciário, imprensa, fundações, institutos e entidades representativas de classe são alguns dos entes envolvidos com essa temática, sendo que a forma como o professor desenvolve o seu trabalho costuma ter centralidade em suas discussões. Desse modo, ao serem identificadas experiências docentes distintas, consideradas mais significativas ou exitosas, tende-se a divulgá-las como um meio de valorizá-las. Isso ocorre, muitas vezes, por meio de premiações, que objetivam reconhecer o trabalho de escolas, gestores e docentes, tanto em âmbito local, nacional ou até mesmo global, e que são justificadas como formas de inspirar e orientar profissionais de outras realidades.

No Brasil, uma das propostas mais populares é o Prêmio Educador Nota 10, criado em 1998 pela Fundação Victor Civita, que, a partir de 2014, realiza esse projeto em parceria com a Fundação Roberto Marinho e os grupos Abril e Globo. Figurando como a mais antiga entre as iniciativas de nível nacional em andamento, a premiação conta, atualmente, com o patrocínio da Fundação Lemann, da Somos Educação e da BDO Brazil, recebendo também o apoio da revista Nova Escola, do Instituto Rodrigo Mendes, do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), do Instituto Natura e do Todos pela Educação. A revista Nova Escola, especificamente, auxilia na popularização da proposta, que se autodenomina como *o maior e mais importante prêmio da educação básica brasileira*. Sua relevância também é denotada por estar associado, desde 2018, ao *Global Teacher Prize*, prêmio internacional conhecido como o Nobel da Educação.

Anualmente, o Prêmio Educador Nota 10 seleciona cinquenta profissionais entre professores e gestores, tanto de escolas públicas quanto de instituições de ensino filantrópicas e privadas, dos quais dez são indicados como finalistas e, entre eles, é escolhido o Educador do Ano. Assinaturas digitais da revista Nova Escola, certificados e vales-presente são distribuídos aos agraciados em uma cerimônia realizada em São Paulo, geralmente no mês de outubro. As experiências dos ganhadores são enfatizadas em reportagens veiculadas pela imprensa e pelos sites dos grupos que organizam, apoiam e patrocinam o evento, relatando como os docentes agiram para superar as dificuldades encontradas e obter resultados considerados bem-sucedidos. Nelas, os problemas educacionais são apresentados como passíveis de serem resolvidos individualmente pelo docente, enquanto os mantenedores das instituições a que se

vinculam não são mencionados ou responsabilizados por proporcionar condições para o sucesso das propostas.

Diante do exposto, esta pesquisa se dedica a investigar de que modo o Prêmio Educador Nota 10, por meio de uma definição particular de êxito docente, colabora com o reforço de concepções que naturalizam a precarização do trabalho do professor ao delegar somente a sua esfera de atuação individual o sucesso das práticas educativas. De modo a especificar seu objetivo geral, outros são delineados, sendo eles: a) contextualizar as relações entre Estado, terceiro setor e educação na sociedade neoliberal visando compreender como, nesse movimento, o trabalho docente é concebido; b) discutir o conteúdo da proposta do Prêmio Educador Nota 10, identificando os elementos apontados por ele como norteadores de uma prática docente exitosa e mapeando a rede política implicada nessa iniciativa; e c) analisar como a forma com que a premiação reconhece as experiências docentes se relaciona com o modo como a legislação prevê a valorização profissional do professor e a implementa, com implicações que favorecem a naturalização da precarização do trabalho docente.

O problema de pesquisa, nesse sentido, estabelece-se da seguinte maneira: Como a definição de êxito docente retratada no Prêmio Educador Nota 10 reforça conotações que colaboram com a naturalização da precarização do trabalho docente? Para respondê-lo, alcançando os objetivos delineados, é realizada uma análise qualitativa e documental, utilizando-se dois métodos complementares: a etnografia de redes de Ball (2014) e a análise de conteúdo de Bardin (2016). Com a etnografia de redes, intenta-se mapear os sujeitos que protagonizam a promoção da iniciativa, reconhecendo sua atuação, sua influência e suas relações. Já a análise de conteúdo tem como função orientar a identificação das categorias a partir das quais o Prêmio define o êxito docente. Com a articulação de tais métodos, permite-se a construção de um panorama acerca do conteúdo da proposta da premiação e de sua percepção particular de êxito, que são relacionadas, então, à legislação e à sua implementação para discutir suas implicações para o trabalho docente.

O *corpus* do estudo é constituído pelos documentos em suporte eletrônico disponibilizados no site do Prêmio e da Fundação Victor Civita, que é a principal entidade responsável pelo concurso. Para a identificação dos sujeitos coletivos implicados na proposta, com vistas à construção e à análise de sua rede política, são visitadas as páginas mencionadas e há a busca de indicações quanto a grupos empresariais, organizações filantrópicas e entes públicos que, no decorrer da história da premiação, tenham tecido parcerias para o fomento da iniciativa. Já as sínteses dos relatos dos professores vencedores do Prêmio Educador Nota 10, que contemplam sistematizações publicizadas acerca dos projetos premiados e que estão

disponíveis nos endereços eletrônicos citados, são examinados para a construção de categorias analíticas temáticas. Definindo-se um recorte temporal de dez edições (entre 2010 e 2019), entende-se que seja possível compreender, de modo seguro e preciso, os preceitos nos quais essa definição particular de êxito docente se apoia. Além disso, são utilizadas para realizar a discussão acerca das implicações de tais concepções para o trabalho docente, entre outros aportes, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a Lei nº 11.738 – que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008) e a Lei nº 13.005 – que aprova o Plano Nacional de Educação e seus anexos (BRASIL, 2014).

Para desenvolver a hipótese de que o Prêmio Educador Nota 10 propaga uma concepção particular de êxito docente que favoreceria a naturalização de processos de precarização do trabalho do professor ao passo que celebra o sucesso de uma parcela dos professores, enquanto normaliza as limitações com que se depara toda a categoria, utiliza-se um quadro teórico específico. Parte-se da compreensão de que o neoliberalismo, atual período do capitalismo, não orienta apenas transações comerciais, mas se constitui como uma racionalidade que reorganiza todas as relações sociais de acordo com suas prescrições. Sendo conceituado como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17), o neoliberalismo constitui uma racionalidade que promove as individualidades e o potencial empreendedor dos sujeitos (HARVEY, 2014). Tais princípios passam a ser parte do cotidiano, modelando conceitos, valores e práticas que se materializam também no âmbito da escola, com Laval (2019) sendo uma das principais referências do estudo em tela, já que esclarece como a educação se adapta às exigências do capitalismo contemporâneo e sustenta iniciativas como o Prêmio Educador Nota 10, como será discutido nesta dissertação.

Aliados ao autor, são acrescentados outros referenciais como forma de qualificar o estudo, entre os quais alguns se destacam. As contribuições de Peroni (2015) contextualizam o processo desencadeado na década de 1990, no Brasil, que alterou as fronteiras entre os setores público e privado e favoreceu distintos formatos de privatização da educação, entre os quais está o de seu conteúdo (que, como será argumentado, se materializa também a partir do Prêmio Educador Nota 10). Com isso, as prescrições neoliberais, que vinham sendo disseminadas no mundo todo principalmente a partir da década de 1970, se tornaram mais intensas no campo educativo, efetivando-se, inclusive, por meio da atuação de sujeitos (com ou sem fins lucrativos) vinculados ao mercado, o que se torna explícito na rede política (Ball, 2014) que é parte desta análise.

Enfocando tal protagonismo dado ao terceiro setor, apontam-se os argumentos de Montañó (2010) que, por meio do que nomeia como *artimanhas ideológicas do pensamento neoliberal*, mostra como as políticas sociais (dentre as quais a educacional se insere) têm sido afastadas do âmbito de ação do Estado e delegadas à sociedade civil, tornando a questão social não mais uma preocupação universal e restringindo-a a atividades pontuais delegadas à filantropia. Essa construção se torna importante não somente para compreender a atuação dos sujeitos coletivos envolvidos no Prêmio Educador Nota 10, mas também para debater como o afastamento do Estado de suas responsabilidades sociais traz implicações para o trabalho do professor, já que, como esta pesquisa abordará, esse movimento favorece processos de precarização (ANTUNES, 2000, 2009, 2018; ALVES, 2007, 2020; PIOVEZAN, 2017) que atingem a docência.

Os capítulos deste estudo são estruturados de forma a construir um percurso que contextualize, apresente e desenvolva a discussão pretendida. O primeiro capítulo contempla as considerações iniciais acerca da pesquisa, expostas nesta seção, em que são anunciados o problema, os objetivos, a metodologia e o referencial teórico da pesquisa. O segundo, indica os marcos teóricos sobre os quais a dissertação se ampara, apontando as bases conceituais que sustentam a reflexão pretendida e já previamente revelados de maneira sucinta. Em seguida, no terceiro capítulo, o Prêmio Educador Nota 10 é apresentado e examinado, tendo sua rede política esclarecida e as categorias analíticas que corroboram com sua definição particular de êxito docente exploradas. Posteriormente, no capítulo quatro, os resultados alcançados até então serão discutidos em relação com a legislação educacional e sua implementação, de modo a argumentar sobre como a definição de êxito profissional pelo Prêmio em questão se vincula a concepções que advogam pelo afastamento do Estado da provisão de melhores condições salariais e de trabalho aos professores, individualizando seu êxito e naturalizando a precarização na docência. No capítulo cinco, por fim, são expostas as considerações constituídas pelo estudo.

Esta dissertação se aproxima de um conjunto de pesquisas que buscam discutir as premiações direcionadas a docentes e escolas de educação básica e que vêm sendo desenvolvidas, especialmente, no âmbito da pós-graduação. Parte delas debruça-se sobre iniciativas do poder público (que enfocam em sua maioria o Prêmio Escola Nota 10, promovido há mais de 12 anos pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará) que inserem essa estratégia como um mecanismo de responsabilização, como apontando por Pereira (2014). Há, também, trabalhos como o de Duarte (2015), que aborda uma premiação realizada em um município do Rio Grande do Norte e indica como ela denota alguns avanços, como uma maior preocupação

da gestão com a aprendizagem discente, e também problemas, como a falsificação de resultados, a competitividade e a ampliação das desigualdades entre as escolas.

Outros trabalhos também abordam premiações elaboradas em relação entre os âmbitos público e privado, como é o caso do Prêmio Professores do Brasil. Articulado pelo Ministério da Educação e promovido em parceria com diferentes institutos e fundações da sociedade civil (entre os quais figuram vários sujeitos coletivos que também apoiam o Prêmio Educador Nota 10), a proposta não foi realizada em 2019 e em 2020 sob o argumento de que seriam organizadas adequações de seus critérios à Base Nacional Comum Curricular, porém, essas atualizações não foram divulgadas até a escrita desta dissertação. Esse projeto é discutido em estudos como o de Ferreira (2015), que demonstra como essa iniciativa espetaculariza a profissão, conduzindo a carreira de acordo com uma *subjetividade docente superlativa*, construída a partir do incentivo ao empreendedorismo como forma de se alcançar o reconhecimento social do professor.

Inclusive, Ferreira (2015) traz considerações importantes que justificam a escolha de parte do *corpus* deste estudo, especificamente as sínteses dos projetos vencedores publicizadas pelos sujeitos que impulsionam o Prêmio Educador Nota 10. Como o pesquisador argumenta, a experiência pedagógica do professor, ao ser submetida a concursos, passa a ser narrada a partir dos critérios estabelecidos pela premiação e de suas concepções. No Prêmio, não são divulgados os relatos que originalmente foram encaminhados pelos docentes à premiação, mas breves descrições (com cerca de dez linhas) elaboradas por sujeitos que atuam no concurso. Assim, ao realizar-se a análise de conteúdo pretendida nesta dissertação, não estão sendo julgados os docentes autores dos projetos, mas o modo como o Prêmio se apropria das práticas pedagógicas e o que divulga como exitoso a partir de suas concepções de educação.

O Prêmio Educador Nota 10 também é foco de alguns estudos, entre os quais se insere a dissertação de Andrade (2012). Nela, a autora se dedica a analisar as estratégias discursivas utilizadas pela revista Nova Escola para retratar os vencedores dessa premiação, concluindo que são aqueles que seguem as prescrições difundidas pela publicação. Os apontamentos trazidos por esse estudo denotam a relevância de se identificar e investigar a atuação dos sujeitos implicados no Prêmio Educador Nota 10, já que, quando a pesquisa de Andrade (2012) foi realizada, a Nova Escola era formulada pela Fundação Civita (promotora da premiação em pauta), sendo que em 2015 a revista foi transferida para a Associação Nova Escola, mantida pela Fundação Lemann. Ambas as fundações, bem como a revista, continuam envolvidas com o Prêmio, denotando a articulação de distintos grupos na constituição da proposta, sua mobilidade, sua influência e seu interesse em estarem vinculados, mesmo sem fins lucrativos, ao setor educacional – o que fazem por meio do Prêmio em análise. Além disso, indica a

relevância de investigar como as percepções construídas por esses grupos difundem ideias que influenciam o modo como as políticas educacionais são pensadas, o que se reflete, também, no trabalho do professor, faceta pouco abordada nos estudos encontrados até então.

Assim, ampliar essas discussões, aprofundando a compreensão acerca das relações entre Estado, terceiro setor e educação e entendendo como o trabalho docente, nesse movimento, é concebido, justificam esta dissertação. Além disso, devido ao meu interesse por estudos que abordam os entrelaçamentos entre os âmbitos público e privado na educação, compreendo esta dissertação como um modo de me inserir nesse debate, colaborando com a reflexão acerca dos impactos para a docência dessas associações. Isso se alia, ainda, à motivação pessoal de entender com maior profundidade a escola pública e, especificamente, o professor, em um contexto em que seu ofício tem sido fragilizado e em que aquilo que é difundido como exitoso se ampara em concepções mais vinculadas ao viés empresarial do que em fundamentos pedagógicos. Como professora da rede pública, percebo esses movimentos e sinto seus efeitos diretamente, o que me move a investigá-los e discuti-los academicamente de forma a torná-los mais claros e explícitos para mim, além de publicizar as constatações alcançadas com outros sujeitos.

Mas antes de dar início à análise pretendida, convém destacar duas questões importantes. A educação é entendida, nesta dissertação, como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 31). Esse conceito de educação, contudo, se enfraquece a partir de movimentos como o analisado neste estudo, que esvaziam a prática educativa de historicidade, de concretude e de ímpeto por transformação, impelindo a adaptação dos sujeitos à racionalidade do capital. A educação que se pretende, e que precisa fazer frente aos projetos neoliberais que se inserem no campo educativo, não rompe a relação entre conhecimento e realidade e promove a reflexão crítica e coletiva, prezando pela mudança em prol de uma sociedade democrática, com pluralidade, equidade e compromisso social com seus cidadãos.

Ainda, ressalta-se que os termos *relação*, *vinculação*, *associação*, suas flexões e seus sinônimos, muito utilizados na escrita, são propositalmente ratificados, bem como o vocábulo *particular*, e estão em referência a Lukács (1978). Para ele, o singular e o universal estão em constante relação, sendo mediatizados pelo particular - que é “um membro intermediário do real” (LUKÁCS, 1978, p. 112). Nessa perspectiva, “a análise mais profunda e refinada, que leva em conta todos os traços irrepetíveis da singularidade de uma situação política, social e econômica, é ligada inseparavelmente [...] com a descoberta e a aplicação das leis mais

universais do desenvolvimento histórico” (p. 105). A premiação particular sob exame, assim, exprime a ligação entre o espaço singular da escola (que é também o lugar onde o professor exerce seu trabalho) com o contexto macroestrutural ao qual se vincula e que orienta sua materialização. Essa compreensão é entendida como um elo que une os conceitos explicitados com os dados discutidos, utilizados como forma de, como denotado na epígrafe deste estudo, desnaturalizar fenômenos cotidianos, já tidos como triviais em nosso dia a dia como docentes, compreendendo a realidade para, a partir disso, pensar em modo de transformá-la.

2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PROMOVIDA PELA INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NA RELAÇÃO ENTRE ESTADO, TERCEIRO SETOR E EDUCAÇÃO

Por se constituir como um concurso, o Prêmio Educador Nota 10 possui algumas características intrínsecas, como o estímulo à concorrência e a valorização do mérito individual, que, já de início, indicam a aproximação de sua proposta com determinada visão de mundo. Além disso, as parcerias compostas para sua promoção também traduzem uma forma específica de entender como a educação básica precisaria ser guiada diante de tal viés. Mas antes de apresentar tais percepções, examiná-las e ampliá-las, mapeando a rede política que promove o Prêmio, identificando as concepções de êxito que propaga e discutindo suas implicações para o trabalho docente, optou-se por apresentar um quadro teórico que situe essas questões.

Nela, as relações entre Estado e terceiro setor possuem centralidade, reconhecendo-se uma racionalidade convergente quanto aos princípios nos quais suas iniciativas no âmbito educativo – como a que é objeto de estudo desta dissertação – têm se pautado. Afinal, em uma sociedade amparada em concepções neoliberais, cujos objetivos são norteados pelo imperativo da competitividade entre os sujeitos em busca de lucro e sucesso, também a escola e o trabalho docente se tornam parte desse movimento. Mesmo havendo disputas e correlações de forças que tentam resistir a tais deliberações, políticas macroestruturais e iniciativas amplamente divulgadas (sejam elas propostas pelo Poder Público ou por grupos que se dizem filantrópicos, mas que estão calcados no setor privado mercantil) influenciam o microambiente institucional, resignificando suas ações e equiparando o modo como definem seus propósitos.

Neste capítulo, desenvolve-se essa contextualização, construindo uma trajetória teórica que intenta esclarecer os marcos sobre os quais o Prêmio Educador Nota 10 será, nos capítulos seguintes, analisado e discutido. Um dos conceitos centrais dessa reflexão é o de neoliberalismo, definido como “uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais” (HARVEY, 2014, p. 12) e em que as ações humanas devem ser enquadradas, integralmente, no domínio do mercado. Como Dardot e Laval (2016) acrescentam, essa concepção cria uma racionalidade em que a concorrência pacífica é a norma que orienta as condutas, em que o sucesso ou o fracasso são considerados resultado do esforço individual, e em que a superação de dificuldades depende da capacidade de empreender e de inovar de cada um dos sujeitos.

Dessa forma, mesmo serviços sociais elementares, como a educação, têm suas ações afastadas do Estado e de suas deliberações democráticas, vistas com desconfiança e vinculadas ao funcionamento inadequado do aparelho estatal. A função e o sentido público da escola, assim, sofrem implicações, com preceitos empresariais redefinindo a educação e com grupos vinculados ao mercado ocupando o espaço de decisão que deveria ser preenchido pela participação dos sujeitos em coletividade. O trabalho do professor, se torna, então, uma atividade destituída de autonomia, já que sua intelectualidade e sua liberdade para promover uma formação voltada ao bem comum são ressignificadas, com o comprometimento com o alcance de metas e com a efetivação de uma formação instrumental voltada ao mercado orientando sua atuação, como intenta-se esclarecer neste capítulo.

2.1 Como a empresa se aproximou da escola: O envolvimento da educação pelos preceitos do mercado

Por mais que explicitamente sejam raras as vezes em que a educação como um bem público, gratuito e direito de todos seja desprezada, estudos que abordam os movimentos particulares pelos quais a escola, a gestão, o financiamento e o próprio trabalho docente têm sido reconfigurados denotam processos de fragilização de tais adjetivos. Em uma sociedade sustentada em princípios economicistas, a educação – ao lado de outras políticas sociais – é percebida, se não como uma forma de gerar lucro, como um serviço que precisa ter seus custos racionalizados, com sua finalidade voltada a objetivos práticos e racionais. No Brasil, por mais que o acesso à educação básica pública se constitua como um direito de crianças e jovens entre 4 e 17 anos (BRASIL, 2009), a qualidade desigual dessa oferta e seu baixo impacto para a inclusão social denotam um descomprometimento com a equidade social e um alinhamento com vieses que defendem um funcionamento tipicamente empresarial para a escola.

Por meio de medidas isoladas, mas que, quando vinculadas umas às outras, produzem mudanças estruturais nos sistemas de ensino, o neoliberalismo se insere na escola, tornando a cultura não mais um bem pelo qual a sociedade é responsável, mas uma conquista pessoal (LAVAl, 2019). Ao demandar investimentos particulares que sustentariam uma rentabilidade futura, essa privatização “atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social” (LAVAl, 2019, p. 17). Em uma lógica que está relacionada com “tendências sociais, culturais, políticas e econômicas” (p. 16), a escola se torna um espaço de disputas individuais pelo conhecimento e, a partir disso, por um lugar privilegiado tanto no mercado de trabalho, quanto nos estratos

sociais. Afinal, as proposições do neoliberalismo não estão restritas ao campo econômico, porém acabam por se constituir como uma “*racionalidade do capital* transformada em lei social geral” (p. 9, grifo do autor), em que a desigualdade é naturalizada.

Em específico na educação, reformas se efetivam em distintos sistemas de diferentes países por meio de uma “*monopolização* progressiva do discurso” (LAVAL, 2019, p. 16, grifo do autor), que reitera a necessidade de modernização, inovação e eficiência, em busca de melhoria do desempenho escolar. Adapta-se a escola à concorrência, que regula globalmente as políticas educacionais aos moldes das comparações estabelecidas no contexto econômico, e a educação passa a ser orientada por concepções utilitaristas e liberais. Utilitaristas por apregoarem um saber que serve ao interesse individual e que se torna relevante na medida em que colabora com a formação de capital humano para o mercado, e liberais pelo formato comercial que as escolas são estimuladas a seguir (LAVAL, 2019).

Frigotto (2015) explica que a noção de capital humano remonta a Schutz que, ao perceber em suas pesquisas uma relação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e o nível de escolarização formal dos sujeitos, inferiu que o investimento em educação resultaria em desenvolvimento econômico. Apesar da contribuição do conhecimento para a qualificação dos modos de vida, Frigotto (2015) problematiza essa teoria ao indicar que ela ignora o desenvolvimento desigual dos percursos históricos dos sujeitos e das classes sociais e

[...] sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana. (FRIGOTTO, 2015, p. 217)

Essas compreensões estão intrínsecas às reformas mencionadas por Laval (2019), que são orientadas pela descentralização, pela padronização, por novos modelos de gestão e pela profissionalização. Estimulados por organismos internacionais, que emitem relatórios, promovem avaliações e estabelecem comparações, esses movimentos passaram a instituir “centralização política e normatização simbólica” (LAVAL, 2019, p. 19). Uniformizam-se, então, os conteúdos tidos como mais relevantes, os critérios a serem considerados quando da comparação entre países, sistemas e instituições e divulgam-se boas práticas. É estimulada “uma linguagem internacional para a comparação de resultados educacionais” (MACEDO, 2019, p. 48), em que a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico)¹ se tornou a protagonista na definição da agenda da educação global e o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)² foi instituído como a ferramenta para disseminação de suas prescrições.

A partir disso, as políticas educacionais de países com peculiaridades distintas são formatadas com princípios similares sob a promessa de que sua produtividade aumentará e seu desenvolvimento econômico se tornará mais notório (MACEDO, 2019). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política curricular mais recente e que foi elaborada em um movimento de intensas disputas entre grupos vinculados ao setor privado, entidades públicas e movimentos sociais, planifica as orientações da OCDE e se articula ao Pisa. Dez competências orientam o documento, que norteia a construção dos currículos de todas as redes de ensino do país.

O conceito de competência, como explica Macedo (2019), se articula à ideia de uma performance a ser alcançada pelo aluno, retirando as peculiaridades do contexto social e restringindo a fragilidade das políticas públicas em alcançar seus objetivos a uma incapacidade individual, que é intensificada pelo viés das competências psicossociais. Nessa percepção, a qualidade está vinculada à comparação e à competição, que exigem estabilidade e abstração, contrariando uma educação que se conceitue intersubjetiva, plural e criativa e fomentando a formação de um sujeito genérico (MACEDO, 2019).

Há, inclusive, uma articulação global que tem, principalmente a partir do início dos anos 2000, advogado pela expansão e pelo fortalecimento de reformas no âmbito educacional. O GERM (sigla que em português é traduzida como Movimento de Reforma Global da Educação) direciona sua atuação para três elementos: padronização, descentralização e *accountability* (HYPOLITO, 2019). Um currículo centralizado e avaliações em larga escala ancoradas em metas e padrões, ambos presentes nas políticas educacionais brasileiras por meio da BNCC (já mencionada) e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por exemplo, ilustram sua primeira dimensão. A descentralização, por sua vez, implica no repasse de responsabilidades para esferas locais, que são controladas a partir das avaliações e de seus resultados. E com *accountability*, há a responsabilização, por meio de sanções, dos sujeitos locais a partir dos resultados aferidos. Nessa relação, a “solução da desigualdade social é deslocada da economia

¹ A OCDE estimula o diálogo, o compartilhamento de boas práticas e as discussões sobre políticas públicas entre países da América Latina e do Caribe em áreas como educação, inclusão e investimento. Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

² Promovido pela OCDE, o Pisa é uma avaliação comparativa realizada a cada três anos com alunos na faixa etária de 15 anos em leitura, matemática e ciências, em mais de sessenta países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 15 jul. 2020.

e da política para a reforma educacional” (HYPOLITO, 2019, p. 190), que resultaria em educação de qualidade (entendida como dependente dos testes articulados a princípios de mercado), mesmo com investimentos insuficientes (HYPOLITO, 2019).

Acordos efetivados mediante documentos com vigência internacional sustentam a construção até aqui apresentada e amparam a manutenção do neoliberalismo, tanto como modelo educativo, quanto como projeto societário. Orquestrados por organizações com atuação global – entre as quais está a OCDE, já mencionada, mas também uma gama de outros sujeitos coletivos –, as prescrições desses grupos são atualizadas constantemente de forma a manter essa racionalidade estável e almejam uma conciliação com relação a atitudes a serem tomadas quanto a possíveis efeitos colaterais do capitalismo. A ONU (Organização das Nações Unidas), por exemplo, tem protagonizado o estímulo para que os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, definidos pela Agenda 2030, sejam cumpridos em distintos países, com a educação de qualidade para todos (conceituada de acordo com seus próprios princípios) sendo uma dessas prioridades.

Libâneo (2020) discute o documento orientador dessa iniciativa, “Educação 2030: o futuro da educação e das habilidades”³, e aponta como, em sua proposta educacional, há a reafirmação de acordos anteriores quanto à indicação da educação como pilar para a manutenção de uma racionalidade neoliberal. Utilizando os resultados de avaliações externas como ferramentas através das quais a efetividade da educação é mensurada, esse aparato enfatiza a implementação de um currículo instrumental e centralizado, que articula a formação de um sujeito compatível com as exigências do mercado. Além disso, pauta-se em competências

³ Dá-se visibilidade à Agenda 2030 nesta dissertação, pois há sua menção explícita no Prêmio Educador Nota 10. Contudo, destaca-se que a Agenda 2030 resulta de um processo que iniciou na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio 92), realizada no Rio de Janeiro no início dos anos 1990, e que firmou acordos para promover o desenvolvimento sustentável entre os mais de 100 chefes de Estado que participavam do evento, por meio da adoção da Agenda 21. Seguiram-se diferentes iniciativas, como a Conferência Rio+20 (realizada em 2012, novamente no Rio de Janeiro), cujo documento final, O Futuro que Queremos, estabeleceu a existência de metas para uma ação global coerente e direcionada à sustentabilidade, o que originou uma consulta global para a construção dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. Anteriormente haviam sido formulados os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, elaborados também no âmbito da ONU por especialistas, em 2000, mas entendidos como passíveis de serem qualificados para o período posterior a 2015 (<http://www.agenda2030.org.br/sobre/>). Em 2015, com a Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, a Unesco passou a protagonizar a faceta ligada à educação na Agenda, auxiliando na elaboração do Marco de Ação da Agenda Educação 2030, que planifica os objetivos em práticas e enfatiza o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), frisando a concepção de aprendizagem ao longo da vida como orientadora dos processos educacionais. A Agenda 2030 também é fortalecida pelo Relatório GEM 2020 (Relatório de Monitoramento Global de Educação 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção), que monitora a implementação do ODS 4 e dos aspectos ligados à educação nos outros objetivos, sendo construído por uma equipe da Unesco e utilizado para reforçar, nos parceiros da iniciativa, suas responsabilidades para o alcance dos ODS (<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>).

socioemocionais, que agregam uma visão neoconservadora ao modo como os problemas educacionais são interpretados.

Esse viés neoconservador, por sinal, tem sido incorporado à dinâmica neoliberal, difundindo um tom de moralidade que estimula o apego a padrões considerados tradicionais como uma forma de manter uma determinada ordem social, evitando um possível caos ocasionado pelo individualismo exacerbado (HARVEY, 2014). Sentimentos nacionalistas e de nostalgia em relação ao passado são parte desses princípios, defendendo-se também a retidão nas condutas, a ênfase em valores humanos (caridade, empatia, resiliência, tolerância, entre outros) e a obediência cidadã à hierarquia representada, por exemplo, pelos militares. Como Harvey (2014) discute, “a governança pela elite, desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado” (p. 92) são pontos que aproximam e tornam o neoconservadorismo compatível com a racionalidade neoliberal.

Todas essas questões são agregadas à dinâmica das escolas que, para se adaptarem, sofrem uma mutação pautada pela desinstitucionalização, pela desvalorização e pela desintegração. Respectivamente, Laval (2019) define essas tendências como a adequação às demandas de resultados e de inovação pautados por um novo formato de gestão que concebe a escola como uma empresa; os fundamentos formativos inspirados na emancipação e no desenvolvimento político e social são substituídos pela eficiência e pela inserção no mercado de trabalho; e há a transformação dessa instituição em um objeto de consumo perante o qual a família pode escolher. A lógica, assim, é a de “educação como investimento produtivo em busca de um retorno individual” (LAVAL, 2019, p. 54), em um processo de formação que objetiva a “adaptação a situações complexas e mutáveis” (p. 74) orientado pela autodisciplina e pela autoaprendizagem. A escola, nessa concepção, não é entendida “como uma ilha isolada da sociedade e da economia” (LAVAL, 2019, p. 91), pelo contrário, é estimulada a aceitar que as empresas colaborem com a definição de seus conteúdos e métodos, abandonando ideologias restritivas a essa relação.

O modelo de gestão adotado contribui com a aproximação da escola de um funcionamento empresarial, enquanto afasta a docência de seus valores culturais e profissionais, priorizando resultados e indicadores em detrimento à dimensão pedagógica (FÁVERO; TONIETO; CONSÁLTER, 2020). Além disso, certa hostilidade pode permear as relações entre gestores e docentes, na medida em que os primeiros são induzidos a se distanciarem dos professores e a aplicarem sanções seguindo os imperativos da cultura corporativa. Parte-se do argumento de que “ensinar é uma coisa, dirigir um estabelecimento, uma outra, que se assemelha à direção de uma empresa” (FÁVERO; TONIETO; CONSÁLTER, 2020, p. 34), o

que, muitas vezes, desconsidera um processo formativo contínuo e qualitativo com vistas a suprir carências e construir respostas aos problemas do cotidiano escolar coletivamente.

Com o neoliberalismo adentrando a escola, a educação equipara-se a qualquer outra atividade que, para atender às demandas de seus consumidores, deve se submeter à concorrência a fim de maximizar seu rendimento, inovando para atrair e satisfazer as necessidades individuais de seus clientes e para alcançar metas. Essa produtividade implica uma mudança institucional, abandonando a politização e a burocracia consideradas afins às instituições públicas, já que o controle hierárquico e a centralização das decisões resultariam em ineficiência, que também é vinculada à sindicalização dos docentes e seu vínculo efetivo com o Estado. Assim, não somente a escola, como também os professores e os métodos adotados por eles se tornam passíveis de escolha, com o receituário ideal implicando na autonomia e na liberdade do gestor escolar para montar e gerir sua equipe, podendo, inclusive, demitir os profissionais que não demonstrem os resultados esperados pelas famílias e não se adaptem a esse mercado (LAVAL, 2019).

Com as escolas sendo pensadas como empresas e se tornando objetos de consumo, a concorrência impõe a presença e a constante avaliação das famílias sobre o modo como seu trabalho é desenvolvido. O convencimento acerca de sua eficiência precisa ser contínuo, de forma que determinada instituição se torne ou continue sendo a opção da família (LAVAL, 2019), mesmo em instituições estatais. Mais do que um meio de efetivar a gestão democrática (concepção que defende a participação da coletividade nas tomadas de decisão escolares) ou estimular as trocas entre os membros da comunidade, a escola precisa, continuamente, provar sua eficácia e difundir uma imagem positiva.

Isso está em relação com “o culto à eficiência e ao bom desempenho” (LAVAL, 2019, p. 197) promovido pela modernização, conceito abstrato, mas que possui receptividade no âmbito educacional por difundir uma ideia de progresso e de adaptação à contemporaneidade. A qualidade dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola, nessa compreensão, não é compreendida como uma construção coletiva e participativa, a partir das contribuições da comunidade associadas ao que preveem os fins da educação e os estudos especializados. Há o “ajuste de ‘boas práticas’ inovadoras, que são transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino” (LAVAL, 2019, p. 197), homogeneizando o trabalho pedagógico para que tenha o resultado entendido como eficaz seja alcançado – o que se planifica pelo Prêmio Educador Nota 10, como as análises realizadas ao longo desta dissertação discutirão.

Com isso, as instituições educativas aderem, não necessariamente de modo intencional e consciente, ao que Laval (2019) menciona como uma *concorrência generalizada* e instituem

uma abordagem comparativa que rege seus processos educativos. As avaliações externas, que são parte da rotina das escolas e já foram anteriormente citadas, norteiam não somente a definição dos conteúdos escolares (que são padronizados e centralizados), mas também a forma como a escola é conceituada. Por meio do estabelecimento de *rankings*, as instituições são estigmatizadas como de boa ou de má qualidade, e as próprias políticas educacionais passam a ser definidas a partir do alcance ou não das metas impostas.

Além disso, a proposição de concursos também se torna comum, premiando e exaltando um ou outro aluno, professor ou gestor, e divulgando as ações de uma ou outra escola. Sejam propostos no âmbito da própria instituição, como concursos de desenho ou de redação, ou promovidos em nível macro, como o Prêmio Educador Nota 10, que é o objeto de análise desta dissertação e será descrito e examinado no próximo capítulo, iniciativas assim entendem que, ao concorrer, os sujeitos implicados se esforçariam mais em suas ações (o que elevaria a qualidade de seu trabalho). Sendo valorizados de acordo com o mérito que demonstram, o emprego de sanções (e bonificações) destacado por Hypólito (2019) se torna uma prática corriqueira.

Essa constante concorrência naturaliza a desigualdade e, com isso, a percepção de que nem todos possuem os mesmos talentos, nem terão as mesmas rendas ou o mesmo sucesso, levando a uma disputa permanente que se materializa desde os primeiros anos da vida escolar. Torna-se comum a ideia de que aqueles que não possuem algo, sejam boas notas ou um emprego lucrativo no futuro, não o tem porque não fizeram o bastante para conquistá-lo. A justiça passa a ser encarada como a recompensa pelo mérito individual (DARDOT; LAVAL, 2016), com cada um recebendo aquilo que é o resultado de seu próprio esforço. O fracasso ou o êxito são vinculados à responsabilidade individual, sendo consequência somente da fraqueza ou da luta obstinada por aquilo que cada indivíduo elegeria como de seu interesse.

Com isso, na conjuntura neoliberal, estar inserido em um contexto de vulnerabilidade social, por exemplo, não justificaria o fracasso escolar ou profissional, nem significaria a necessidade de investimento público em políticas sociais equalizadoras: o esforço seria suficiente e, por si, concederia o êxito aos merecedores. Os lucros obtidos ou os prejuízos acumulados se tornam responsabilidade exclusiva de cada sujeito, não havendo justificativa para que ao Estado, por meio de suas arrecadações, fosse atribuído o papel de moderar possíveis danos. O empenho e a perspicácia de cada um definiriam um padrão de justiça que, mediada de forma abstrata pelas relações de mercado, concederia o reconhecimento adequado a cada

indivíduo (DARDOT; LAVAL, 2016). A meritocracia⁴, nessa perspectiva, se torna uma concepção habitualmente repetida nos discursos e passa a ser aceita com naturalidade em distintos contextos.

Por meio da divulgação de casos de sucesso na educação, por sinal, esse princípio encontra no cotidiano o reforço de sua aceitação. Isso ocorre quando, por exemplo, são conhecidos os nomes de estudantes de escolas públicas que tiveram boas notas em exames como o Enem⁵ e obtiveram, devido a isso, acesso a vagas gratuitas (por meio de programas estatais como o Prouni ou o Sisu) em cursos de graduação renomados. Pela interpretação neoliberal meritocrática, mesmo com o acesso a um padrão educativo referenciado nem sempre como de qualidade e que é oferecido para todos, alunos específicos se destacam e alcançam, devido à sua dedicação, uma colocação considerada como de superioridade. Essa aceitação, inclusive, acaba por dar origem às chamadas políticas de *outdoor* (VENCO, 2021), em que, ao invés de serem estruturados programas universais que visem à equidade social, concedem-se benefícios àqueles que demonstram uma trajetória de exceção ancorada na meritocracia.

Nas redes sociais e nos meios de comunicação, a publicidade dada ao mérito também é rotineira, sendo ratificada em reportagens e em compartilhamentos de casos de superação. Um episódio que ganhou visibilidade recentemente envolveu a participação de um professor e antropólogo no programa Caldeirão do Huck, exibido na rede Globo (emissora que se tornou a segunda maior do mundo⁶ e que promove o Prêmio Educador Nota 10, como será explicitado no próximo capítulo) e reconhecido por organizar quadros em que histórias de vida emocionantes são apresentadas enquanto seus interlocutores disputam algum prêmio. No dia

⁴ Esse termo ganhou visibilidade após sua utilização no livro *The Rise of Meritocracy*, de autoria de Michael Dunlop Young, publicado em 1958, sendo usado com uma conotação pejorativa por, em uma Inglaterra ficcional futurística, valorizar os dons natos dos indivíduos e garantir somente a um grupo considerado como de maior potencial condições educacionais elevadas. Na obra, essa contradição é aprofundada, ilustrando como essa conduta aumentava as desigualdades, gerando, no romance, uma revolta popular no ano de 2033. Com o passar do tempo, contudo, os sentidos expressos pelo termo foram alterados e sua utilização foi apropriada de forma positiva por defensores de valores liberais, sendo utilizada como justificativa a um modelo de desenvolvimento marcado por dons, esforços e conquistas particulares. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/bruno-garatonni/a-palavra-meritocracia-foi-inventada-por-um-escritor-de-esquerda-e-e-uma-distopia/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

⁵ O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) é realizado no anualmente pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no país. Surgiu em 1998 como um modo de avaliar o ensino médio e, com o passar do tempo, foi articulado a programas como o Prouni (Programa Universidade para todos, que concede bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior a participantes com bons resultados) e o Sisu (Sistema de Seleção Unificada, que organiza a oferta de vagas em universidades públicas utilizando, também, os resultados na avaliação). Os sites que apresentam essas informações são, respectivamente, <https://enem.inep.gov.br/>, <http://pruniportal.mec.gov.br/> e <https://sisu.mec.gov.br/>, acessados em: 11 dez. 2020.

⁶ Essa informação pode ser acessada em: <https://diariodoestadogo.com.br/as-10-maiores-emissoras-de-tv-do-mundo-109455/09455/>, tendo sido recuperada em 29 ago. 2021.

17 de outubro de 2020, o professor e antropólogo Giovani José fez parte do quadro "Quem quer ser um milionário"⁷, obtendo a premiação mais alta alcançada até então, R\$300.000,00.

Frisando a origem humilde, a infância difícil, a perda do pai muito jovem e a profissão de costureira com que a mãe passou a sustentar os três filhos – todos agora professores –, a história de vida de Giovani foi abordada em distintos momentos entre as perguntas que lhe eram feitas. Seu desprendimento, ilustrado pelo fato de o participante ter ido morar em uma aldeia indígena para trabalhar na docência, foi frisado, com seu esforço durante sua trajetória para poder estudar e, também, educar, sendo ratificado. Atualmente residindo em Macapá, capital do Amapá, e almejando ajudar sua mãe e criar um instituto que atenda ao público com que se dedica a trabalhar, o percurso de Giovani envolveu os telespectadores, sendo que o professor também destacou como, em 2001, foi indicado como o Educador do Ano pelo Prêmio Educador Nota 10.

Histórias como essas são contadas cotidianamente, estimulando o envolvimento emocional daqueles que acompanham as trajetórias narradas e fazendo com que sua replicação reforce e prove, em certa medida, que basta a dedicação individual para o sucesso ser alcançado, independentemente do objetivo almejado. Não que os casos narrados não sejam dignos de reconhecimento, mas a dimensão dada a esse tipo de princípio é corroborada de modo a disseminar a perspectiva de que, mesmo sem condições estruturais mínimas, os sujeitos que realmente fizerem por merecer, alcançarão o êxito. E isso passa pelo estímulo ao empreendedorismo que, assim como os demais princípios neoliberais, ultrapassa as fronteiras do mercado e atinge a educação.

Discutido por Harvey (2005) em uma perspectiva histórica e geográfica⁸, o empreendedorismo é apresentado como uma nova forma de conceber a sociedade quando, na decadência de um Estado de bem-estar social em economias centrais na década de 1970, políticas de pleno emprego não eram mais prioritárias na dinâmica do capital. De tal modo, o dinamismo e a inovação em projetos individuais diminuiriam os efeitos da crise econômica por meio do estímulo a tomadas de iniciativa. Vinculada a propostas de parcerias público-privadas e de adaptação à racionalidade do mercado, essa percepção incluía instituições educacionais, religiosas, sindicais e até mesmo movimentos sociais, apesar de seus objetivos discrepantes. Passou-se a criar um panorama de prosperidade e de autonomia, maculando-se as dificuldades

⁷ A matéria com os vídeos do programa pode ser acessado em: <https://gshow.globo.com/programas/caldeirao-do-huck/ep/Quem-quer-ser-um-milionario/noticia/professor-ganha-r-300-mil-no-quem-quer-ser-um-milionario-maior-premio-da-historia-do-quadro.ghtml>. Acesso em: 07 dez. 2020.

⁸ Para Harvey (2005), os sujeitos não exercem suas ações pautados apenas em suas perspectivas individuais, mas em relação com circunstâncias históricas e geográficas específicas de onde vivem.

e concentrando-se as atenções no espetáculo e na divulgação de imagens e histórias positivas, ao mesmo tempo em que problemas sociais e econômicos eram disfarçados (HARVEY, 2005).

O empreendedorismo, por mais que distinto, se mostra articulado tanto à meritocracia, quanto à concorrência. Sendo conceituado como uma capacidade individual dos sujeitos que, como parte de suas liberdades, deve ser estimulada a fim de promover mais adequadamente o bem-estar humano (HARVEY, 2014), o empreendedorismo é apresentado como um modo de incentivar os indivíduos, em um mercado competitivo, a proporem inovações e criarem distintas possibilidades de negócios. De acordo com suas próprias estratégias, amparadas em seu esforço e em seu talento, os empreendedores se utilizariam de sua autonomia e de suas capacidades singulares para preencher lacunas do mercado, superar problemas e propor soluções, não estando submissos a quaisquer condições pré-estabelecidas e dependendo apenas de si mesmo e de seu potencial.

A assimilação dessa conduta, de acordo com Dardot e Laval (2016), ocorre por meio de uma "subjetivação contábil e financeira" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 28) que se constitui com o neoliberalismo, fazendo com que a relação mercantil estabelecida pelo capital seja reproduzida pelos sujeitos nos vínculos que constroem com seus pares e no próprio modo como entendem a si mesmos. Nesse contexto, "a empresa é promovida como modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve fazer frutificar" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 372). Cada pessoa, dessa forma, é concebida como uma empreendedora de si, uma administradora de sua individualidade que precisa incorporar diretrizes e valores para fazer de sua vida um negócio de sucesso.

Há, nessa relação, o engajamento para a formação de um "sujeito unitário" (DARDOT; LAVAL, 2016): "o sujeito do envolvimento total de si mesmo" (p. 332) que, movido pelo desejo de realizar, entende a si como o único responsável para que projetos obtenham êxito. Satisfazendo uma espécie de "ordem imperiosa do próprio desejo, à qual ele não pode resistir" (p. 332), o indivíduo é estimulado a se conceber como capaz de efetivar qualquer propósito, já que, como um empreendedor, "não tem medo de ir contra a corrente: cria, desarranja, rompe o curso ordinário das coisas" (p. 151). Aos moldes do que se espera de um empresário, que atua com protagonismo e com autonomia para ascender no mercado, dos sujeitos espera-se que realizem uma gestão de sua subjetividade, reproduzindo essa mesma dinâmica em todas as esferas de sua vida.

Na mesma direção, Puello-Socarrás (2010) discute que o empreendedorismo constitui um "novo" neoliberalismo, no qual altera-se o enfoque do *homo economicus* (homem econômico) para o *homo redemptoris* (homem empreendedor), com a figura do trabalhador

assalariado sendo substituída pela do empreendedor. Para o autor, significa dizer que os sujeitos deixam de ser entendidos apenas como agentes econômicos que se relacionam em um cenário de concorrência ideal e vendem sua força de trabalho, mas são encarados como indivíduos que, em um contexto de incertezas, desenvolvem habilidades e intervêm na realidade, dinamizando a economia por meio da confiança, do investimento em meio a riscos, de sua visão de futuro e da criação de oportunidades, que resultam em benefícios individuais. Sua renda não depende mais do empregador e, com isso, haveria uma espécie de conciliação entre trabalhadores e capital, com a luta de classes se tornando opaca (PUELLO-SOCARRÁS, 2010). O sujeito assim, opera como um *empresário de si*, apesar de se constituir como um trabalhador que passa a vender sua força de trabalho de forma precária, sem direitos, sem vínculos sindicais e de classe que poderiam protegê-lo, e autorresponsabilizado por seu sucesso ou fracasso no mercado.

A apropriação subjetiva do empreendedorismo tem sido reforçada por movimentos explícitos que buscam disseminar o empreendedorismo e torná-lo, inclusive, obrigatório na formação escolar. No Rio Grande do Sul, a aprovação da Política Estadual de Educação Empreendedora, por meio da Lei nº 15.410 (RIO GRANDE DO SUL, 2019), estimula a adoção desse campo temático nas práticas pedagógicas desenvolvidas em cursos técnicos e no ensino médio, propondo-se experiências que estimulem a autonomia e o protagonismo aos discentes. A iniciativa, a inovação e a criação de novas respostas para os problemas se apresentam como as soluções para as dificuldades encontradas, sendo que alguns conceitos citados nessa política merecem destaque, como disponibilizado, abaixo:

§ 1º Entende-se por empreendedorismo o aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida.

§ 2º Entende-se por cultura empreendedora nas instituições de ensino a internalização de comportamento e atitude empreendedores de alunos e professores para que se tornem responsáveis pelo seu próprio futuro e das comunidades em que vivem.

§ 3º Entende-se por prática empreendedora iniciativas ou experiências educacionais que acontecem dentro e fora da sala de aula e que têm como objetivos inspirar e proporcionar oportunidades para os estudantes se envolverem com o empreendedorismo, como disciplinas, técnicas de ensino, materiais didáticos, pesquisas, projetos interdisciplinares, eventos culturais, feiras, programas de tutoria e mentoria (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Os projetos pedagógicos e os planos desenvolvidos na rede devem incluir essas concepções, que tornam o empreendedorismo parte do processo formativo dos estudantes. Além dessa proposição, de forma menos explícita, a revista Nova Escola, uma das principais referências de leitura para os profissionais da educação do país, tende a elaborar reportagens a partir de práticas pedagógicas reais enviadas por professores. Nelas, o potencial dos docentes em empreender, recriando seu cotidiano e alcançando seus objetivos na integralidade denotam

que os profissionais, independentemente do contexto em que atuam, conseguem superar dificuldades complexas. Individualmente, a partir de suas próprias capacidades, os docentes identificam a origem das adversidades que impedem a efetivação de seu trabalho de forma adequada, unem esforços com seus pares, ouvem a comunidade, criam parcerias e não se limitam às circunstâncias. As boas práticas, então, são divulgadas como modo de inspirar outros profissionais de realidades distintas. No próximo capítulo, o Prêmio Educador Nota 10, que anualmente figura nas páginas dessa revista com sínteses acerca dos projetos dos professores vencedores, será abordado, ilustrando como o empreendedorismo e outras concepções neoliberais se materializam e se naturalizam na educação.

Cabe-se afirmar que valorizar o êxito de um docente ao encontrar uma resposta para um problema por meio da inovação, da superação de obstáculos e de seu ímpeto por transcender o trivial não é relacionado, na perspectiva adotada por este estudo, a algo negativo. Contudo, entende-se que o neoliberalismo reforça os princípios que se mostram afins à sua perspectiva como forma de delegar ao mercado e à esfera de atuação individual todas as responsabilidades. Eximem-se os empregadores, o poder público e a própria sociedade de assumir compromissos coletivos, de promover a solidariedade social e de primar pela constituição de uma sociabilidade mais inclusiva e cooperativa. Resignificam-se os valores e o Estado se assume como um “instrumento de dominação de classe” (HARVEY, 2005, p. 80), servindo ao capital e às suas necessidades, enquanto a questão social, como será aprofundado na próxima seção, deixa de ser uma preocupação universal para se tornar uma atividade pontual, geralmente atendida pela filantropia (MONTAÑO, 2010).

O êxito, na concepção neoliberal, aliás, está atrelado a essas construções, que estimulam a criação de um certo consenso em que todas as pessoas, independentemente das condições em que vivem e de seus pontos de partida, são entendidas como passíveis de obterem sucesso em suas jornadas pessoais. As lógicas do mérito e do empreendedorismo criam uma conformação (reproduzida nos discursos do senso comum) em que, se os sujeitos se mostrarem esforçados, competitivos e eficazes, serão recompensados pelo mercado. A partir do alcance de posições de prestígio, teriam potencial de consumo e condições de adquirir bens materiais, o que representaria a conquista do sucesso. Ao propagar essas percepções, porém, normaliza-se a ideia de que políticas sociais equalizadoras não seriam necessárias, já que o êxito dependeria apenas do engajamento de cada um em seus projetos.

A educação recebe, então, centralidade, já que como Laval (2019) afirma, “a maioria das famílias, de todas as classes sociais, apoia a escolarização de seus filhos com a esperança de que um ‘bom emprego’ venha depois de uma boa escolaridade” (p. 89). Esse anseio é

legítimo, tendo-se em vista que os responsáveis esperam um futuro seguro e confortável para suas crianças e jovens e vivenciam a crise de empregabilidade (inerente ao capital, como será abordado posteriormente). Contudo, esse argumento foi usado ao longo das últimas décadas para aproximar a escola da dinâmica mercantil, promovendo, inclusive, uma culpabilização de docentes, indicados como desintelectualizados e acusados como responsáveis pelo desemprego (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019).

Nessa relação, impele-se uma transmutação dos princípios e da função social da escola (LAVAL, 2019). A *concorrência generalizada*, nas palavras de Laval (2019), se aproxima da meritocracia e do empreendedorismo, constituindo um panorama particular para que as vivências escolares sejam aproximadas da lógica mercantil. Entretanto, antes, de avançar nessa discussão, é relevante apontar que não se pode direcionar a esse movimento toda a responsabilização acerca da fragilização da escola pública e de sua consequente desvinculação de processos formativos voltados ao bem comum. Tradicionalmente, como alerta Laval (2019), elites políticas e econômicas, por mais que discursassem a favor da educação, não inseriram em suas agendas como prioridade investimentos e projetos educativos direcionados às classes populares. O Brasil ilustra essa constatação do autor, já que em sua cultura política não é possível identificar iniciativas sólidas e de ampla abrangência que estivessem comprometidas com a oferta de uma educação que não se efetivasse mediante desigualdades e injustiças.

A politização e a burocracia, que o neoliberalismo orienta a serem substituídas por um alinhamento gerencial das instituições, como Laval (2019) indicou, também estão presentes na organização estatal que se estabeleceu no Brasil e que constitui um conjunto com três modelos de administração pública, sistematizados por Filgueiras (2018) como patrimonialismo, burocracia e gerencialismo. Por mais que tais fases denotem distinções conceituais que se apresentem teoricamente como rígidas e lineares, o autor esclarece que, na realidade, a interpenetração entre as características dessas concepções foi mais efetiva do que a sucessão de modelos únicos. A compreensão das especificidades de cada uma das tipologias, mas auxilia no entendimento da organização histórica do Estado brasileiro e ilustra como o neoliberalismo, sozinho, não esclarece a frágil concretização das políticas educacionais no tempo presente.

A ausência de separação entre os âmbitos público e privado, que resulta na utilização da estrutura estatal para a concessão de privilégios a classes específicas através de trocas de favores em busca de vantagens individuais, pode resumir o modelo patrimonial (FILGUEIRAS, 2018). Esse conceito é estrutural ao desenvolvimento da sociedade brasileira e à forma como a população interpreta sua realidade e a si mesma. Essa noção (um tipo ideal e abstrato do qual a realidade apenas se aproxima ou se distancia) foi formulada pelo sociólogo alemão Max Weber

e recontextualizada por Florestan Fernandes, que aponta como, no Brasil, a colonização reproduziu essa ordem estamental, vigente em Portugal, mantendo-a como monopolítica até a instauração ditatorial do Estado Novo (FERNANDES, 2006). Sem a preocupação em construir uma atuação que beneficiasse as camadas populares, mesmo que em suas necessidades elementares (entre as quais a educação pode ser incluída), esse viés colaborou com a desigualdade e com a impossibilidade de mobilidade social entre grupos menos favorecidos social e economicamente.

Compreendidas como faltantes nesse modelo, a impessoalidade e a racionalidade são as bases do padrão burocrático, em que o Estado procura se erigir mediante ações nomeadas como técnicas e modernizantes (FILGUEIRAS, 2018). Nesse formato, o poder executivo concentra deliberações relativas a reformas no serviço público, centralizando, de modo autoritário, decisões que considera basilares a uma administração pública organizada profissionalmente. Entretanto, Portela Júnior (2012) indica que a estrutura político-social típica do patrimonialismo continuou se efetivando, reproduzindo ações estatais movidas por interesses particulares e sem atender demandas da nação, mesmo que disfarçadas por uma ordem racional-burocrática. Houve, assim, uma burocratização que não rompeu com a dominação patrimonial, fazendo com que a elite se mantivesse no poder e, com isso, políticas sociais e educacionais equitativas não fossem prioridade.

O terceiro modelo, articulado ao neoliberalismo, condena os formatos de Estado adotados anteriormente, todavia também não representa uma garantia de democratização e de equidade na escola. O gerencialismo na administração pública compreende a crítica à burocracia que, por mais que pregasse a profissionalização no âmbito estatal, colaboraria com sua ineficiência (FILGUEIRAS, 2018). O apego a normas institucionais geraria uma atuação desvinculada da sociedade, impedindo seu desenvolvimento, o que seria superado com a Nova Gestão Pública, inaugurada formalmente no país com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. Tal documento é abordado na seção seguinte com vistas à explicitação acerca das implicações da adoção de uma perspectiva neoliberal na administração pública, sendo o Prêmio Educador Nota 10, objeto de análise deste estudo, parte das materializações de processos vinculados a essa percepção no cenário educacional.

Cabe-se apontar que, como Laval (2019) esclarece, a organização estatal proposta pelo gerencialismo não objetivou o “fim da burocracia, como se diz, mas uma nova etapa do controle do poder gerencial” (p. 197). Na educação, isso se planificou pela intervenção externa à escola na definição dos conteúdos, na forma como as práticas deveriam ser conduzidas e atingiu “o cerne da relação pedagógica” (p. 197). Intensificou-se a cultura avaliativa e a “eficiência

gerencial foi promovida a uma norma suprema, a ponto de se acreditar que a própria ação pedagógica pode ser avaliada como uma produção de ‘valor agregado’” (p. 197). Essas questões serão aprofundadas na análise da premiação enfocada, que denota uma preocupação em sinalizar o modo como os docentes deveriam atuar para serem *nota 10*, difundindo as práticas que considera mais adequadas e dando publicidade a elas.

Salienta-se, ainda, que, por mais que no início dos anos 2000 tenha havido uma retomada de preceitos desenvolvimentistas⁹ articulados a propostas de ampliação de políticas sociais, Frigotto (2011) indica que as relações dominantes protagonizadas pelo capital não foram rompidas. Para ele, não houve a alteração do "tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm" (FRIGOTTO, 2011, p. 238). Assim, posicionamentos e ações progressistas foram confrontadas e enfraquecidas não só pela intensificação do viés neoliberal, mas também por condutas neoconservadoras que se sobressaíram nesse período. Por mais que tenha havido um movimento de correlação de forças que inclinou para o atendimento de necessidades sociais dos cidadãos, isso não foi suficiente para contrapor o predomínio mercadológico que orienta a gestão pública.

E é a partir do quadro apresentado até então, em que a racionalidade neoliberal é situada como afim às vivências escolares, constituindo um aprofundamento particular das desigualdades históricas que se materializam no país, que na próxima seção essa dimensão conceitual é complementada. Com uma contextualização acerca da instauração, por meio de iniciativas públicas, desse modelo no país, discute-se a normalização de uma perspectiva mercantil nas políticas sociais e, entre elas, na educativa. A abertura da educação para distintos processos de privatização será abordada, debatendo-se o afastamento do Estado da oferta de serviços sociais e a naturalização do setor privado mercantil – travestido de filantropia – na ocupação de um espaço, até então, entendido como estatal. A construção desenvolvida nesta seção, desse modo, será aprofundada e aproximada da realidade, o que servirá para, em seguida, apresentar os processos de precarização do trabalho docente que, nos capítulos três e quatro deste estudo, embasarão a análise do Prêmio Educador Nota 10.

⁹ No início dos anos 2000, retoma-se a conduta de centralização decisional pelo Poder Executivo com vistas a fortalecer o serviço público e ampliar programas sociais, reinvocando-se, de certo modo, a tradição burocrática e desenvolvimentista de décadas anteriores (BRANCO, 2009). Contudo, apesar de flexibilizar dispositivos do modelo gerencial, uma ruptura com o neoliberalismo não ocorreu; ao contrário, após o impedimento de Dilma Rousseff, presidente do país, a aprovação da Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que limitou gastos públicos à inflação do ano anterior por um período de 20 anos, intensificou a proeminência desse viés nas decisões estatais.

Antes disso, frisa-se que, mais de trinta anos após a intensificação do neoliberalismo no país e de sua intensa influência nas políticas sociais, como discute-se em seguida, não se pode afirmar que há uma convergência total a suas prescrições. Nas escolas há disputas e muitas iniciativas particulares que mostram resistência ao viés empresarial na educação, com os docentes sendo protagonistas nessa correlação de forças e defendendo a qualidade social da educação. Esta, não se resume a estatísticas, índices e fórmulas, mas é constituída no espaço particular de cada escola, em um projeto político-pedagógico organizado de forma processual, coletiva e participativa e engajado com a diminuição das desigualdades e com a equidade social, sendo defendido na rotina das escolas por muitos professores (SILVA, 2009). Como Pereira e Evangelista (2019) argumentam, aliás, “os professores preponderam como alvos do bombardeio contra a escola pública, talvez porque não tenham se dobrado” (p. 67) e, por isso, seguem tendo suas práticas e sua formação como alvos de projetos que buscam enfraquecê-lo e torná-lo gerenciável.

2.2 O mercado travestido de filantropia como responsável pelo conteúdo da escola pública

O Prêmio Educador Nota 10, de acordo com a hipótese que se intenta confirmar ao longo desta dissertação, propaga uma concepção particular de êxito docente, que está em relação com determinada racionalidade e, também, com a atuação de um grupo específico de sujeitos, celebrando o sucesso de uma parcela dos professores, enquanto normaliza as limitações com que se depara toda a categoria. No decorrer da análise, pretende-se mostrar que essa concepção gera implicações para o trabalho docente, favorecendo a naturalização de processos que o precarizam. Na seção anterior, anteciparam-se alguns conceitos importantes a partir dos quais essa construção se desenvolverá nos próximos capítulos, mas antes de avançar, entende-se como importante contextualizar a inserção desses princípios nas políticas públicas brasileiras. É a partir disso que distintas iniciativas, das quais o Prêmio em questão é parte, se materializaram na educação, sendo permitidas e até mesmo estimuladas pelo poder público. Além disso, como será construída a rede política que promove o concurso, torna-se relevante situar as relações entre Estado, terceiro setor e educação e discutir como esse movimento favorece processos de privatização do conteúdo da educação, com os quais o Prêmio também converge.

Como está sendo apresentado, o neoliberalismo não tem suas prescrições direcionadas somente à economia, porém orienta uma lei social geral (LAVAL, 2019), que não ocorre como uma abstração ou como uma percepção que se impõe instantaneamente e passa a orientar de

modo totalitário as ações que são instituídas em dado contexto. Sua materialização se constitui como um processo, sendo que a adoção de suas ideias por governos escolhidos democraticamente para gerir o Estado se salienta como uma ferramenta importante para sua efetivação. Isso se dá porque o Estado não se constitui de forma abstrata, mas sua composição se dá “na base material antagônica do capital [e] não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida” (MÉSZÁROS, 2015, p. 28).

Harvey (2005) esclarece que o Estado desempenha “tarefas básicas mínimas no apoio do modo capitalista de produção” (2005, p. 79), exercendo um poder de classe, provendo “‘bens públicos’ e infra-estruturas sociais e físicas” para o capital e envolvendo-se na “administração de crises e [...] contra a tendência de queda da margem de lucro” (HARVEY, 2005, p. 84-85). Para solucionar paradoxos como o de a classe dirigente atuar em benefício próprio ao mesmo tempo em que afirma agir para o *bem de todos*, usam-se duas estratégias: a idealização do Estado como uma esfera independente e a transformação de seus interesses de classe em um “interesse geral ilusório” (HARVEY, 2005, p. 81). Com isso, a ideologia da classe dominante se torna a ideologia a partir da qual o Estado opera, disseminando a percepção de que o Estado seria abstrato, imparcial e neutro, mas se concretizando como o “veículo pelo qual os interesses de classe dos capitalistas se expressam em todos os campos da produção, da circulação e da troca” (HARVEY, 2005, p. 85). O Estado, assim, apenas tem sua imagem vinculada a de um poder limitado e mínimo, porém é máximo para o capital (PERONI, 2015).

Mas isso não significa determinar a inexistência de movimentos de resistência, que contrariam a atuação de um Estado que se assume como protetor e pilar do capitalismo, nem negar como os sujeitos, em suas relações, promovem movimentos de busca por alternativas em prol da coletivização das decisões e do acolhimento de demandas populares, mesmo no neoliberalismo. Como Mézáros (2005) discute, o Estado também é campo de disputa, com o sistema sociometabólico do capital podendo ser superado e transformado a partir da conquista deste que é um dos pilares de sua constituição. Defendendo a *democracia substantiva* contra a *democracia representativa* (MÉSZÁROS, 2005), o autor entende que os sujeitos precisam assumir as tomadas de decisão, tornando-as genuínas e não mais alienadas, resgatando o Estado e superando seus antagonismos. Contudo indica que “isso só será factível se as condições gerais da sua existência forem materialmente fundamentadas sobre células constitutivas qualitativamente diferentes da ordem social do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 22).

Por mais que tal perspectiva pareça difícil de ser alcançada, os movimentos organizados na década de 1980 pela redemocratização do Brasil e que resultaram na elaboração de uma nova constituição, com direitos sociais (e educacionais) sendo ampliados legalmente, ilustram como

a participação popular possui potencial de organização e de luta por mudanças estruturais. A correlação de forças, mesmo em momentos de acirramento de prescrições neoliberais e neoconservadoras, não pode ser desconsiderada, já que historicamente garantiu conquistas e combateu retrocessos, sendo requerida continuamente para rechaçar ameaças a avanços sociais e combater as contradições que se materializam na realidade.

A disputa é constante, sendo que com a reabertura democrática mencionada, foram eleitos na década de 1990, no país, governantes articulados a preceitos neoliberais, o que denota uma contradição entre os ideais de participação e de ampliação de direitos (amplamente defendidos naquele momento) e as orientações para o afastamento do Estado de funções sociais e para o repasse ao setor privado de seus serviços. Isso se refletiu nas políticas da época, que mesmo sondadas sob uma constituição intitulada como cidadã, ampararam decisões que desfavoreciam a classe trabalhadora e afastavam o Estado de uma atuação que a beneficiasse, orientando a atuação do poder público em prol da economia.

A publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) explicitou o viés gerencial na administração pública brasileira, defendendo que o Estado não deveria mais ser concebido como o único responsável pela execução de serviços sociais, estimulando suas privatização, publicização e terceirização. De acordo com o documento, esse seria o receituário para combater a crise¹⁰ vivida no país naquela época, anunciada como resultado da ineficiência na gestão estatal, que teria realizado gastos excessivos, superiores às receitas. Adotando, então, um novo formato de administração pública, esse plano concebia o cidadão como um cliente e buscava substituir o que mencionava como burocracia e rigidez por flexibilidade e eficiência no atendimento às demandas de seus consumidores.

O Estado, então, alterou seu papel, diminuindo sua atuação como executor das políticas e assumindo o posicionamento de promotor e regulador de seus serviços, com a inserção de responsabilidades para o chamado setor público não-estatal (BRASIL, 1995). O PDRAE explica que algumas atividades prescindem de execução pelo poder público, mas devem ser subsidiadas por ele, em uma referência, principalmente, à publicização. Parcerias, então,

¹⁰ A menção à crise é recorrente no neoliberalismo e justifica distintas reformas. Cenci (2020) cita, inclusive, “a crise como forma de governo” (p. 90), que se associa ao enfraquecimento da democracia, com o resgate de uma política fascista e com a educação sendo entendida como meio de se alcançarem objetivos econômicos no neoliberalismo. Mészáros (2011) afirma, entretanto, que a crise se constitui como estrutural ao capital, sendo sistêmica e permanecendo enquanto for mantido esse sistema social. Para o autor, a crise não é pontual e nem será facilmente contornada com os ajustes impostos pelo mercado ao aparelho estatal. O caso da reforma trabalhista, aprovada no Brasil em 2017, ilustra como, ao invés de serem criados mais empregos, como prometido pela proposta, apenas diminuíram-se direitos sociais, aprofundaram-se desigualdades e concederam-se vantagens ao capital, como pode ser conferido em: <https://economia.uol.com.br/reportagens-especiais/reforma-trabalhista-completa-dois-anos-/#cover>. Acesso em: 13 dez. 2020.

precisariam ser estabelecidas entre os setores público e privado, nas quais o financiamento e a avaliação, geralmente, seriam delegadas à esfera estatal, enquanto a implementação se tornaria responsabilidade de sujeitos externos. A educação se constituiu como um dos âmbitos incluídos nessa proposta, pois a formação de capital humano era considerada, pelo Plano Diretor (BRASIL, 1995), como inerente ao desenvolvimento do país e passível de ser articulada por organizações sociais ou instituições sem fins lucrativos.

Enquadradas no que é conceituado como a Nova Gestão Pública, prescrições similares a essas foram disseminadas como padrões de gestão universais, tornando-se referência para governos de distintos países nesse período, com intervenções e impactos particulares de acordo com o contexto. A partir de um modelo considerado empresarial, promoveram-se “ataques às hierarquias, à centralização do poder e das decisões e à rigidez das estruturas governamentais” (MARQUES, 2020, p. 4). Sem considerar as especificidades do papel do Estado no provimento de ações que embasassem o bem-estar público, difundiu-se uma lógica inspirada pelo consumo e por interesses individuais do cidadão-cliente, contrariando uma atuação pública comprometida com interesses coletivos e solidariedade social (MARQUES, 2020).

Esses movimentos de ajuste estrutural¹¹ estabelecidos a partir da década de 1990 são apontados por Frigotto (2011) como parte de um projeto que se conceituava como modernizador e que mantinha a nação em uma posição de dependência ao capitalismo. Em meio a reformas, privatizações desapropriavam o Estado de seu patrimônio, tornando-o não uma referência social no atendimento às demandas da população, mas uma garantia para o capital. Para o autor, com isso, a sociedade foi reduzida a um *conjunto de consumidores*, com a subsunção dos indivíduos ao mercado e com a educação não sendo mais um "direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil" (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

A nova configuração adotada no âmbito público não reduziu essas relações ao binômio público *versus* privado, mas resultou em variadas formas de associação entre esses setores (PERONI, 2015). Na educação, essa redefinição do papel do Estado materializou distintos processos de privatização que, como Peroni (2015) alerta, não exigem a alteração da propriedade estatal, porém podem envolver a execução e a direção (ou até mesmo ambas) de suas atividades. Na execução, estabelecem-se parcerias em que entidades privadas ou

¹¹ Distintos planos, programas e reformas entre as quais, em um plano recente, destacam-se a trabalhista e da previdência, sucedem o PDRAE com vistas a sustentar a perspectiva neoliberal defendida por ele. Assim, por mais que seja dada atenção ao Plano Diretor neste estudo, para manter as prescrições desse documento e aprofundá-las de acordo com as demandas que se apresentam no desenrolar do tempo histórico, outras normativas são apresentadas e apontam possíveis saídas para contornar os efeitos de uma crise que, como mencionado anteriormente, é inerente ao capital e ao modo como desenvolve sua sociabilidade.

autointituladas como sem fins lucrativos recebem recursos públicos para executar, diretamente, um serviço educacional. Com a direção da educação pública sendo apropriada pelo setor privado (em suas diversas caracterizações), intensifica-se a inserção da lógica de mercado nos processos educativos, com fundações e institutos definindo a política educacional de acordo com seus critérios, por meio, por exemplo, de programas e avaliações (PERONI, 2015).

Na mesma direção, ao conceituar a privatização em educação, Rikowski (2017) ratifica que essa discussão está além do próprio campo, devendo ser tratada como parte "do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea" (RIKOWSKI, 2017, p. 395). Quando as instituições educativas (sejam aquelas de educação básica ou as voltadas à formação de professores) são privatizadas, "as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas" (RIKOWSKI, 2017, p. 396). Com isso, a educação colabora com a reprodução social do capitalismo, mantendo sua lógica e aprofundando suas concepções.

Tal privatização ocorre a partir de diferentes dimensões, como com a política educacional sendo orientada por pesquisas, assessorias e avaliações realizadas por corporações; com a publicidade adentrando as escolas por meio de patrocínios e programas filantrópicos; com *softwares* e sistemas padronizados que são comercializados para orientar a gestão da escola; com apostilamentos elaborados por grupos privados e vendidos a redes públicas que afirmam melhorar a aprendizagem discente; entre muitos outros formatos. Rikowski (2017) discute, a partir da diferenciação entre privatização da e na educação, as conexões entre tais dimensões, alertando acerca de movimentos que buscam a apropriação de fundos públicos pelo setor privado a fim de obter lucros (privatização da educação) e de outros que se direcionam à "tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolvem propriedade" (RIKOWSKI, 2017, p. 400), por meio de contratos que sacramentam parcerias (privatização na educação).

Com isso, há uma privatização do conteúdo da educação pública (PERONI, 2015), que passa a ser articulada por sujeitos que possuem uma atuação calcada fora do âmbito estatal e, que, conseqüentemente, reproduzem seus interesses particulares na educação que é oferecida de modo universal pelo Estado. São suas perspectivas que se efetivam em cursos de formação de professores e em bases curriculares, por exemplo, que servirão para formar profissionais que atuam em escolas públicas e para orientar os saberes a serem construídos em suas salas de aula. Uma iniciativa adotada na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e que ilustra esse processo foi o programa Alfa e Beto (do Instituto que leva o mesmo nome) entre os anos de

2007 e 2010, que consistia na oferta de formação docente e material didático para a padronização da utilização do método fônico na alfabetização de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Junto com outros dois grupos que também estabeleceram parcerias com a Secretaria Estadual de Educação (o Geempa - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação e o Instituto Ayrton Senna), R\$20 milhões foram direcionados¹², do fundo público, para tais entidades atuarem junto a escolas da rede.

Esse direcionamento do conteúdo da educação, contudo, não ocorre apenas por meio de parcerias institucionais entre mantenedores de sistemas públicos e entes privados ou filantrópicos. A Fundação Lemann, uma das entidades que apoia o Prêmio Educador Nota 10 e que será apresentada quando da elaboração de sua rede política, envolve-se em diferentes projetos que, mesmo sem acordos explícitos com redes de ensino, são adotados de modo pelos profissionais da educação. Gestão de sala de aula¹³, por exemplo, é um dos cursos que a Fundação oferece gratuitamente para gestores com o objetivo de que repliquem uma espécie de *coaching* com seus professores com vistas a aumentar a produtividade do tempo de aula. O Banco Mundial, inclusive, é parceiro nessa proposta, tendo desenvolvido um estudo que salienta os benefícios dessa formação para as escolas adeptas.

Amplamente divulgadas, propostas como essas – e como o próprio Prêmio que é objeto de análise deste estudo – se tornam rotineiras no ambiente microinstitucional da escola, o que não acontece sem implicações. Com demandas, temas, conteúdos e a própria avaliação dos processos educativos sendo estabelecidos fora da esfera de participação dos sujeitos implicados nas relações de ensino-aprendizagem, ocorre um esvaziamento democrático das instituições escolares. Isso, por sinal, não é um problema para a racionalidade neoliberal. Pelo contrário, é um de seus objetivos, pois o neoliberalismo entende a democracia como prejudicial ao desenvolvimento e à qualidade dos serviços já que, como grupos políticos teriam que acolher as demandas dos eleitores para se manterem no poder, governantes agiriam de forma irresponsável, tornando o aparelho estatal improdutivo. Desse modo, medidas constitucionais precisariam ser tomadas a fim de conterem as ações dos governos, colocando no mercado os instrumentos para seu controle (PERONI, 2015).

Nesse movimento, ao mesmo tempo em que se advoga pelo afastamento do Estado do atendimento de necessidades dos cidadãos, planifica-se a “naturalização do possível”

¹² Essa informação foi acessada em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/01/apos-deixar-de-lado-projetos-alternativos-de-alfabetizacao-estado-investe-em-programa-do-governo-federal-4381791.html>, em: 12 dez. 2020.

¹³ Mais informações sobre esse curso podem ser acessadas na página: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/gestao-de-sala-de-aula>. Acesso em: 12 dez. 2020.

(PERONI, 2015, p. 27). Passam a ser aceitos pela população serviços públicos em geral – e educacionais em particular –, precários e/ou que não alcançam a totalidade dos cidadãos, priorizando-se apenas grupos vulneráveis diante da conformação com discursos de crise estatal. Ao invés de sistemas públicos de educação com qualidade para todos, por exemplo, a escola mantida pelo Estado é normalizada como aquela direcionada aos pobres, recebendo os recursos possíveis (que são estimulados a serem complementados por meio do apoio da comunidade e de iniciativas locais); oferecendo salários pouco atrativos (mas que seriam contornados por uma vocação individual dos professores para educar que os levaria a se dedicar e empreender no trabalho); e formando de modo utilitarista e aligeirado seus alunos que, por serem de classes populares, precisariam se inserir com rapidez no mercado.

Montaño (2010) aprofunda essa questão ao argumentar que o padrão de resposta exigido aos problemas sociais é reconfigurado pelo neoliberalismo, sendo orientado pela “desresponsabilização do Estado, [...] desoneração do capital e [...] auto-responsabilização do cidadão e da comunidade local” (p. 185). A partir de alterações que atingem a cultura, os valores, o perfil do cidadão, a legislação e a própria base democrática, direitos sociais universais são transformados ou em serviços que podem ser oferecidos pelo mercado ou pela sociedade civil; ou são descentralizados pela municipalização e pelo gerenciamento via terceiro setor; ou, ainda, oferecidos de maneira precarizada pelo Estado, sendo destinados a apenas uma parcela da população considerada mais carente (MONTAÑO, 2010).

Esse movimento reformador institui um novo contrato social, em que “solidariedade social e universalidade e direito dos serviços” são substituídos por “solidariedade local, auto-ajuda [sic] e ajuda mútua” (MONTAÑO, 2010, p. 184). O chamado terceiro setor¹⁴ se converte em um dos protagonistas na direção e na execução de políticas sociais, inclusive no âmbito educacional como citado por Peroni (2015), tornando-se parte das respostas às demandas sociais através de “organizações da sociedade civil e empresariais” (MONTAÑO, 2010, p. 186). Sua nomenclatura subentende a existência de outros dois setores em contraposição a ele: o Estado e o mercado. No entanto, parcerias entre esses três âmbitos são habituais, sendo

¹⁴ De acordo com o Dicionário Internacional da outra economia (FERREIRA, 2009), a década de 1990 institucionalizou o terceiro setor, com pesquisas e publicações voltadas ao tema. Esse termo é referenciado a partir de distintas conotações em produções acadêmicas, mas costuma ser mencionado como uma esfera de atuação intermediária entre o Estado, o mercado e a sociedade, interagindo e sendo influenciado por diferentes racionalidades e princípios que norteiam essas organizações. Ferreira (2009) ainda afirma que o terceiro setor pode ser entendido como “o resultado da mobilização da lógica da comunidade e da sociedade civil para se misturarem com a lógica do mercado e do Estado” (p. 326), quando as ações humanas são reduzidas a relações mercantis e o terceiro setor se torna uma forma de se produzir valor e satisfazer necessidades socioeconômicas não contempladas.

realizadas em busca de financiamento, de publicidade ou, até mesmo, de dedução de impostos¹⁵, principalmente quando fundações ou institutos possuem vínculo explícito com empresas, o que denota sua proximidade com o mercado. Esses entrelaçamentos¹⁶, para Peroni (2015), explicitam que o terceiro setor, longe de representar “a complexidade do todo social” (p. 48), se caracteriza como uma materialização dos interesses das elites dirigentes quanto ao modo como o Estado precisa ter seu funcionamento estabelecido.

Além disso, Montañó (2010) argumenta que a utilização do termo terceiro setor em detrimento ao de sociedade civil é parte das *artimanhas ideológicas do pensamento neoliberal* para substituir um viés de lutas de classes por outro, esvaziado, despolitizado e acrítico. O terceiro setor passa a ser tratado como um conjunto de consumidores que precisa assumir responsabilidades e atenuar problemas sociais sob o argumento de democratização da sociedade. Contudo, essa percepção desconsidera a correlação de forças presente na coletividade e reforça a conotação de que lucros podem ser privatizados, enquanto os prejuízos (especialmente sociais) devem ser publicizados¹⁷. Promove, de tal forma, deslocamentos:

de lutas sociais para a negociação/parceria; de direitos por serviços sociais para a atividade voluntária/filantrópica; da solidariedade social/compulsória para a solidariedade voluntária; do âmbito público para o privado; da ética para a moral; do universal/estrutural/permanente para o local/focalizado/fortuito (MONTAÑO, 2010, p. 200).

Citando novamente a rede estadual do Rio Grande do Sul como exemplo de implicações dessas concepções na educação, uma iniciativa do poder executivo, em 2015, ilustra o modo como se materializam tais pressupostos. O Programa Escola Melhor, Sociedade Melhor buscava estabelecer parcerias entre escolas e pessoas físicas e jurídicas dispostas a realizarem doações e reformas em troca da colocação de *outdoors* publicitários no espaço físico das escolas beneficiadas. Além de o poder público estar renegando sua responsabilidade com a manutenção de suas instituições de ensino, colocava-as em situação de desigualdade (já que escolas com melhor localização, maior número de alunos e com uma comunidade com poder aquisitivo mais

¹⁵ A Instrução Normativa da Receita Federal do Brasil número 1700, de 14 de março de 2017, no Capítulo XXVIII, artigo 139, estabelece que doações para entidades sem fins lucrativos (que por si não são alvo de cobrança de impostos conforme o artigo 150 da Constituição Federal de 1988) podem ser utilizadas para dedução de impostos de pessoas jurídicas, desde que seguidas as orientações legais expostas na norma. Disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?idAto=81268>. Acesso em: 14 jul. 2020.

¹⁶ Barroso (2002) indica uma articulação distinta, entre as comunidades locais, o Estado e os docentes, como um modo de superar os ditames do mercado na educação. São formas diferentes de entender a esfera local, sendo que no neoliberalismo, como Montañó (2010) problematiza, ao invés de esse espaço se constituir como uma forma de democratizar as decisões e de se construir um projeto coletivo de sociedade, é apontado como o âmbito que deve assumir responsabilidades do capital e do Estado.

¹⁷ Essa expressão é aludida a diferentes fontes, sendo uma delas disponibilizada em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/ganhos-privatizados-perdas-socializadas/>. Acesso em 03 jul. 2021.

alto possuíam maiores possibilidades de receberem tais auxílios) e inseria mecanismos de mercado de forma explícita em sua rotina, induzindo o consumo de alunos e de suas famílias, encarados como clientes em potencial. Além disso, solidariedade local e ajuda mútua, como apresentado por Montañó (2010), substituíam a ação do Estado e buscavam diminuir os efeitos de sua atenção limitada às escolas públicas.

Regulamentações estaduais como essa são amparadas na legislação nacional, em que a atuação do terceiro setor na educação e em outras políticas sociais é regida por diferentes aparatos jurídicos, como a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, e a Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. A primeira estabelece o modo como deve ocorrer a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) e, também, como essas entidades podem firmar parcerias com o poder público (BRASIL, 1999). A segunda altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, atualizando o regime jurídico dessas parcerias, descritas como de interesse público e de mútua cooperação entre organizações da sociedade civil e a administração pública, e a educação figura como uma das áreas passíveis de colaboração (BRASIL, 2015).

Os grupos que estabelecem tais parcerias não agem apenas isoladamente, respondendo a um ou outro chamamento do poder público, mas constantemente atuam de forma articulada e se organizam em “redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental” (PERONI, 2015, p. 23). Essas redes são compostas de maneira complexa por sujeitos (que podem ser individuais, mas que se constituem como predominantemente coletivos) que colaboram com a privatização, nos termos já citados por Peroni (2015), da educação pública. Em parcerias com a esfera estatal ou promovendo seus próprios projetos, mesmo sem fins lucrativos – pelo menos explícitos –, desenvolvem suas ações por meio de processos e representam projetos societários de classe (PERONI, 2015).

Definidas por Ball (2014) como “comunidades de políticas” (p. 29) com ideias convergentes quanto a problemas sociais e também a suas soluções, as redes políticas são entendidas como formas de considerar sujeitos distintos daqueles tradicionais na política. Pressupõem não a existência de estruturas formais, mas de movimentos que favorecem trocas de ideias, de pessoas e de capital em relações sociais que ocorrem por meios bastante específicos. Questões educacionais de difícil solução, por exemplo, passam a ser submetidas a orientações gerenciais, pensadas em moldes empresariais e organizacionais e implementadas através de parcerias (BALL, 2014) – o que, como será discutido no próximo capítulo, está em relação com o Prêmio Educador Nota 10.

Quem conduz essas redes é a chamada “nova filantropia”, como caracterizam Ball e Olmedo (2013), que altera a forma como a política educacional, empresas e filantropos se relacionam, disseminando “soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ [...] através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos” (p. 33). Sem renunciar à possibilidade de que lucros possam ser obtidos por meio de suas atividades sociais, esses grupos costumam se inspirar em suas próprias trajetórias pessoais, citadas como de sucesso e de empreendedorismo. Como os autores apontam, defendem a racionalização de recursos para o alcance de melhores resultados e a resolução de problemas complexos através de receituários genéricos e replicáveis em contextos distintos.

Em uma visão acrítica do mercado, levantam questionamentos acerca da participação democrática e, também, sobre a responsabilização do poder público na provisão de direitos e de políticas sociais. Como Ball e Olmedo (2013) discutem:

A nova filantropia está trazendo novos jogadores à arena do desenvolvimento internacional, estabelecendo novos papéis e relações de políticas e desenvolvimento, criando novos terrenos de políticas e retrabalhando as redes de políticas existentes. Ainda que aparentemente bem recebidas em círculos filantrópicos, empresariais e políticos, essas mudanças trazem consigo boa dose de controvérsias e problemas. As organizações envolvidas apresentam uma variedade de identidades e compromissos diferentes e cambiantes. Financeiramente, organizacionalmente e moralmente, seu *status* e posição são muitas vezes, à primeira vista, obscuros. Essa reconfiguração se apoia sobre uma dupla mudança moral na concepção da relação entre caridade, auxílio e lucro. (BALL; OLMEDO, 2013, p. 34)

Sua lógica neoliberal orienta uma comunidade discursiva (BALL; OLMEDO, 2013), motivando novas ideias de políticas que não são iniciativas aleatórias, mas que se reproduzem em diferentes espaços e por diversas redes. Além disso, os vínculos entre os grupos auxiliam na constituição de “redes dentro de redes” (BALL, OLMEDO, 2013, p. 41), em que o capital desses sujeitos – seja econômico ou simbólico – é mobilizado para facilitar novas parcerias e promover a criação de outros projetos, ampliando sua divulgação e seu alcance. Compartilhando conhecimento, interesses, objetivos e também publicidade, estabelecem-se conexões sociais, políticas e econômicas que não se resumem a um vínculo específico para a promoção de um dado projeto, porém articulações estruturadas, que fortalecem o poder e a abrangência das redes (BALL; OLMEDO, 2013).

Os sujeitos assumem diferentes papéis nas distintas iniciativas às quais se dedicam: articuladores, financiadores e consultores (PERONI; CAETANO, 2020). Os primeiros engajam a iniciativa privada nos projetos, frisando suas perspectivas convergentes e fomentando a participação. Os financiadores exercem um papel econômico, provendo recursos financeiros

para a efetivação das propostas. E os consultores investem competências técnicas e experiência para o sucesso das iniciativas, com sua *expertise* auxiliando na divulgação de boas práticas (PERONI; CAETANO, 2020). Enquanto propagandeiam suas empresas e seus negócios, argumentam estar colaborando com os governos, mas modificam sua gestão e “a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as *qualidades* do setor privado: a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia - ou seja, os valores do mercado” (PERONI; CAETANO, 2020, p. 6, grifo das autoras).

No Brasil, a orientação da política educacional por tais comunidades – formadas predominantemente por sujeitos coletivos e articulados ao empresariado –, é temática de pesquisas como a de Shiroma, Campos e Garcia (2011), que retrata a influência do Movimento Todos pela Educação, com a difusão do documento Todos pela educação: rumo a 2022, na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo governo federal, ainda em 2008. Como as autoras relatam, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau organizaram a Conferência de Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina, em 2006, apoiada pelo Preal¹⁸, que resultou no documento Compromisso Todos pela Educação. Essa proposta, articulada por entidades filantrópicas vinculadas a grupos empresariais, com o apoio de organismos internacionais, teve suas constatações utilizadas para elaborar o PDE, universalizado como ferramenta de gestão das escolas públicas.

Por meio de iniciativas como essa, as decisões acerca do que seria adequado ou não para o campo educativo são definidas não por seus profissionais e em processos democráticos e participativos de tomadas de decisão. Devido à disseminação do entendimento de que as instituições públicas são ineficientes e de que a democracia é prejudicial ao desenvolvimento, retira-se do âmbito estatal o poder decisional, com o próprio poder público desobrigando-se de deliberar acerca de questões que seriam de sua responsabilidade. Institutos, fundações e demais entidades alicerçadas em premissas gerenciais ocupam esse espaço e dão respostas e soluções particulares para os problemas públicos, inclusive educacionais, de acordo com suas disposições. Os organismos internacionais, como apontado em diferentes momentos até então,

¹⁸ O Preal (Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe) foi criado em 1996 com o fim do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), tendo sido coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC) em articulação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID) e pela própria Unesco, afirmava contribuir para o debate acerca das políticas educacionais, realizando avaliação e monitoramento, e divulgando boas práticas (WERLANG; VIRIATO, 2018).

também colaboram com esse processo, fortalecendo prescrições gerenciais e ampliando a abrangência dessas redes.

Essas comunidades de políticas, que se fortalecem nos processos de redefinição do papel do Estado, organizam-se e definem a pauta educacional, favorecendo movimentos privatistas e modificando o conteúdo da educação pública. Propondo, promovendo e divulgando iniciativas articuladas à racionalidade neoliberal – com a qual o Prêmio Educador Nota 10, a ser analisado posteriormente, se identifica –, essas redes reforçam concepções que alteram a forma como a educação é conceituada e, em relação a ela, também as expectativas quanto àquilo que se espera do professor e de seu fazer. Isso, contudo, não pode ser interpretado em uma perspectiva totalizante ou hegemônica.

Como Laval aponta, “a educação pública é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações. As relações de forças não são nem inerentes, nem inevitáveis” (LAVAL, 2019, p. 22). Na realidade das escolas, muitos projetos são materializados como meio de contrapor iniciativas impostas por grupos externos, sendo pautados nas singularidades dos sujeitos, na educação popular, na criatividade e no protagonismo de docentes, estudantes e comunidades. Inclusive, a gestão local da educação se constitui como alternativa para que não sejam recriadas burocracias estatais, nem o entendimento de que a adesão à perspectiva de mercado nas escolas seria a única possibilidade educacional (BARROSO, 2002). Essa dicotomia, para Barroso (2002), precisa ser superada pelo “equilíbrio entre intervenção do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores” (p. 193), indicados pelo autor como sujeitos que devem associar, em sua prática, “a dimensão técnica de especialistas responsáveis pela organização do seu próprio trabalho, com a dimensão ética de agentes sociais vinculados a uma missão de serviço público” (p. 194).

Neste estudo, entretanto, pelo objeto de estudo específico abordado – o Prêmio Educador Nota 10 –, entende-se como necessário priorizar a explanação acerca do neoliberalismo e de suas implicações na educação, a fim de se alcançar os objetivos definidos. Aliás, na seção seguinte, contextualiza-se o trabalho docente diante do cenário apresentado até então, com o detalhamento das perspectivas particulares que se conformam, para essa profissão, no capitalismo. Afinal, como Laval (2019) discute, o neoliberalismo não objetiva isolar a escola da sociedade e da economia, mas inserir as instituições de ensino na dinâmica do capital, o que faz com que o professor se torne, como aprofundado a seguir, parte da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2000), e não um profissional técnico, ético, autônomo e comprometido com sua função pública, como Barroso (2002), acima referenciado, defende.

2.3 A privatização da intelectualidade do professor e os processos de precarização do trabalho docente

Se a educação é parte das mudanças sociais, políticas e econômicas que se materializam na realidade (PERONI, 2015), o trabalho docente também se insere nesse processo, sendo redefinido de acordo com o tempo histórico em que é concretizado. Aprofundando essa questão, nesta seção serão abordados aspectos que denotam como a docência é fragilizada em um contexto de reformas alicerçadas em preceitos gerenciais e em que a definição do conteúdo da educação não é atribuída a seus profissionais, no entanto se situa na filantropia articulada ao empresariado. Suas implicações estão em relação com o objetivo central desta investigação, que se debruça sobre o Prêmio Educador Nota 10 e o modo como define o êxito docente, ratificando concepções que promovem processos de precarização do trabalho docente.

Como já apontado inicialmente em Laval (2019), a estabilidade profissional dos professores e sua organização coletiva em sindicatos são entendidos, com o neoliberalismo, como fatores que tornam a educação ineficiente. Para que a performance docente se torne de mais qualidade, não somente seus métodos de ensino, mas os próprios professores podem ser passíveis de escolha pelas famílias dos alunos. Além disso, a ênfase na racionalização de recursos, os processos de privatização e a direção e a execução da política educacional pelo terceiro setor e pelo âmbito privado, apresentados anteriormente, também são constitutivos do modo como o trabalho do professor passa a ser pautado.

No capitalismo, Antunes (2000) argumenta que o trabalho está subordinado ao capital, deixando de se constituir como parte das mediações de primeira ordem – que se vinculam às necessidades e à natureza de homens e mulheres em sua ontologia –, mas sendo alienado e fetichizado em um controle social articulado a mediações de segunda ordem. Como o autor explica orientado por Marx e Mészáros, as relações de trabalho nesse momento histórico são fundadas em uma divisão e em um controle hierárquico, sendo que a produção deixa ser valorada por seu uso e passa a ser considerada por seu potencial de troca. O capital, nessa relação, é conceituado como “uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas” (ANTUNES, 2000, p. 21).

Mantido pelo tripé trabalho, capital e Estado, esse sistema se pauta na acumulação, na expansão e em uma estrutura totalizante, da qual os antagonismos não conseguem se dissociar

(ANTUNES, 2000). A concorrência relacionada à economia, à racionalidade e à eficiência orienta a lógica do trabalho, mesmo que resulte em sua precarização, e desde que haja lucratividade. Embora na década de 1980 teses previssem o fim do trabalho e uma sociedade sem emprego devido ao crescimento da tecnologia e da modernização das máquinas, tais prognósticos não se concretizaram, alterando-se a organização laboral. Nela, a exploração dos trabalhadores não deixou de acontecer, crescendo um “novo proletariado de serviços” (ANTUNES, 2018, p. 35) – um *infoproletariado* –, para o qual o trabalho intermitente, as remunerações baixas e a máxima produtividade são exigidos e que, com a financeirização e a mundialização, resultam em uma nova divisão internacional do trabalho e uma nova forma de conceber a classe trabalhadora. Para Antunes (2018):

Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas (ANTUNES, 2018, p. 36).

Nesse sentido, os professores também compõe a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2000), denominação que envolve todos os trabalhadores assalariados e amplia a noção de classe trabalhadora – incluindo todos os que atuam em setores privados ou públicos e que, necessariamente, vendem sua força de trabalho, seja para a indústria ou para a prestação de serviços, formal ou informalmente. Sofrendo mutações pela reestruturação produtiva, essa grande classe convive com o desemprego estrutural (relacionado à crise também estrutural do capital, em alusão a Mészáros, 2011) e com propostas de flexibilização, estando subordinada à precarização, à terceirização, à desregulamentação e também à divisão sexual do trabalho. Quanto ao trabalho exercido por mulheres, a exploração do trabalho se intensifica, já que elas estão expostas, além de ao trabalho duplicado domesticamente, à imposição do gênero como “elemento constitutivo das relações sociais” e “como forma básica de representar relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis” (ANTUNES, 2000, p. 109).

A docência, exercida na educação básica predominantemente por profissionais do sexo feminino¹⁹, está implicada nessas relações, que são “parte constitutiva do processo de produção capitalista” (ANTUNES, 2000, p. 119). Além disso, essa atividade tende a ser relacionada ao trabalho imaterial, que é orientado pela dimensão intelectual, mas que, mesmo quando efetivado

¹⁹ De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2019b), 79,66% dos vínculos dos docentes são ocupados por profissionais do sexo feminino no Brasil.

em âmbitos públicos (como a escola), também é reificado, assumindo uma subjetividade inerente ao capitalismo e sendo subordinado à sua lógica. Aliás, o capital promove a disjunção entre as dimensões material e imaterial do trabalho, o que materializa um dualismo em que a concepção e a execução de uma atividade se dissociam, em processos de estranhamento. Assim, entendido como mercadoria, o trabalho imaterial assume as qualidades de trabalho morto (que se comporta como máquina, sem a singularidade e a criatividade da intelectualidade humana) e se restringe à preocupação com a inovação e com a materialização do fetichismo (ANTUNES, 2000). Esses aspectos são materializados, quando, por exemplo, um professor é estimulado a reproduzir boas práticas em seu cotidiano pedagógico, como discutido nas seções anteriores.

Antunes (2000) destaca ainda que, mesmo quando houve as alterações da lógica taylorista-fordista para o toyotismo, que apregoavam uma horizontalização nas relações de trabalho, a dinâmica do capital seguiu, em diferentes períodos, afirmando que “a necessidade de pensar, agir e propor dos trabalhadores” deveria “levar em conta prioritariamente os objetivos intrínsecos da empresa” (ANTUNES, 2000, p. 130). Nesse sentido, os profissionais que não demonstrassem total articulação com as prescrições impostas precisariam ser substituídos por outros, dispostos a se subordinarem às expectativas de seu emprego. Na escola que incorpora o funcionamento empresarial, como discutido por Laval (2019), são materializadas essas mesmas perspectivas, sendo o professor parte do coletivo de servidores públicos que tem sua estabilidade profissional continuamente criticada e ameaçada.

Ademais, as consequências disso se expandem sobre o modo como o tempo livre do trabalhador é desfrutado, já que todos os aspectos de sua vida passam a ser direcionados à busca individual pela qualificação de sua empregabilidade (ANTUNES, 2000). Há a entrega completa do trabalhador ao emprego, exigida pelo capitalismo, absorvendo sua intelectualidade sendo que, contraditoriamente, esse profissional, além de ser explorado integralmente, precisa demonstrar garantias de sua eficiência e comprovar continuamente sua serventia ao empregador.

Essas prescrições são ratificadas com a alteração das fronteiras entre o público e o privado, discutidas por Peroni (2015). A atuação constante de sujeitos desarticulados do espaço singular da escola e vinculados à filantropia e ao setor privado – por meio de parcerias – ocasionam uma privatização do conteúdo da educação (PERONI, 2015) que reafirma a disjunção entre trabalho material e imaterial (ANTUNES, 2000). Com isso, a intelectualidade do professor é privatizada e delegada a esses entes externos, que passam a orientar o que deve ser abordado em sala de aula e de que modo, com o docente sendo apenas um reproduzidor de dadas perspectivas, devendo inovar e constantemente provar que se adapta a suas prescrições.

Distintas iniciativas ilustram essa percepção, como a própria Base Nacional Comum Curricular, que define as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação básica brasileira e que foi elaborada em conjunto por grupos calcados em distintas esferas, como citado anteriormente. Propostas como o Prêmio Educador Nota 10, aprofundado em seguida, estimulam a adoção da BNCC a partir de uma performance singular do professor, em uma execução inovadora, mas que não divirja de seu conteúdo.

Formações oferecidas gratuitamente aos docentes também se constituem como materializações desses processos, como o Programa Socioemocional de Educadores²⁰, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Grupo Volkswagen. Intentando estimular condutas pautadas em valores de resiliência, autogestão e assertividade, o curso promove um perfil profissional que acredita ser condizente com o necessário para a educação na atualidade. Não sendo parte das formações ofertadas pela rede na qual o docente atua, naturaliza-se o entendimento de que cursos como esse devem ser realizados no tempo livre do professor, o que geraria vantagens individuais e tornaria o profissional mais competitivo e mais adequado às demandas do contexto em que se insere. Além disso, a comprovação da adoção, na prática pedagógica, dos princípios de tais cursos, costumam se constituir como parte de seu processo avaliativo, impelindo a materialização de seus fundamentos.

Pereira e Evangelista (2019) investigam essa problemática e afirmam que movimentos como esses buscam a constituição de um professor gerenciado, sendo empreendidas “estratégias de esvaziamento de sua potência política de contribuição para a transformação da ordem social do capital” (p. 82). Afinal, tanto a formação como as práticas dos docentes têm sido alvos de iniciativas de sujeitos vinculados ao setor privado, entre os quais as pesquisadoras destacam a revista Nova Escola, que incentiva a BNCC e oferece conteúdos restritos de teoria e focados na prática aos professores, afastando a docência de conhecimento sobre si e facilitando a aderência a iniciativas externas. Com isso, reforçam, “corre-se o risco de suprimir também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019), com barreiras ainda mais difíceis de serem superadas para o alcance de uma educação com qualidade social.

Em relação a condições como essas, a precarização – constante no trabalho exercido em sociedades capitalistas – atinge a docência. A precarização estrutural do trabalho (ALVES, 2020), aliás, está na base do modo como o capital lida com sua crise de lucratividade: é a forma

²⁰ Informações acerca dessa iniciativa foram acessadas em 28 dez. 2020 no *link*: <https://www.institutoayrtonenna.org.br/pt-br/conteudos/fundacao-grupo-volkswagen-reforca-compromisso-com-a-educacao-publica-por-meio-do-programa-de-socioemocionais-de-educadores.html>.

como o sistema organiza a exploração a fim de encontrar meios de recompor sua acumulação. Com a precarização, o trabalho é entendido como mercadoria, travestindo-se pela ideia de flexibilização e impondo a diminuição de direitos trabalhistas, a intensificação da exploração, o aumento das exigências de sobretrabalho e o desemprego (ALVES, 2007). E essas condições, ao invés de motivarem a consciência de classe, melindram seu desenvolvimento, já que, como esclarece Alves (2007), desencadeiam pressões sociais e culturais assentadas em interesses particularistas e em práticas corporativas.

A flexibilização, convém ratificar, é uma espécie de codinome para a precarização que, como Antunes (2009) argumenta, se impõe com o objetivo de que salários mais baixos e condições de trabalho menos adequadas sejam normalizados usando-se o falso argumento de que, com isso, haveria maior ocupação dos postos de trabalho. Restringindo garantias e direitos sociais, alterações atingem questões salariais, de horário, funcionais ou organizativas (ANTUNES, 2009) e não estão restritas à iniciativa privada. O teletrabalho, o *home office*, os *freelancers* e até mesmo a lógica do empreendedorismo (todos resultantes da terceirização do trabalho e promotores de sua precarização) ilustram essa compreensão, em que “até o sistema de ‘metas’ é flexível: as do dia seguinte devem ser sempre maiores do que aquelas obtidas no dia anterior” (ANTUNES, 2018, p. 42).

No serviço público, mesmo em um contexto de estabilidade profissional, a inserção de mecanismos de controle de resultados e de cobrança pelo alcance de metas têm sido propostos. Redes públicas de ensino, por exemplo, têm instituído mecanismos de bonificação para os docentes de acordo com o desempenho de seus alunos em avaliações externas, como no caso do município de Esteio²¹, no Rio Grande do Sul. Além de dividir a classe profissional, definir a concorrência como estratégia de elevação da qualidade e naturalizar a desigualdade entre instituições, medidas como essa desmantelam direitos universais e garantias salariais dos docentes, restringindo-os a condições impostas pelo empregador e distintas daquelas inerentes ao trabalho docente.

Outro exemplo recente diz respeito à rede municipal de ensino de Angelina, em Santa Catarina, que, em 2017, divulgou a contratação de professores de educação física a partir de um pregão de menor preço²². Por mais que o leilão tenha sido cancelado devido à pressão popular,

²¹ A Lei nº 7.013, de 09 de novembro de 2018, que dispõe sobre o Plano da Carreira dos Profissionais do Magistério Público do Município de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul, aponta os benefícios (licenças remuneradas) para os docentes que tiverem suas turmas em situação de destaque em avaliações externas, alcançando as metas definidas pela rede (ESTEIO, 2018).

²² No link: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/04/prefeitura-de-angelina-abre-leilao-para-contratar-professor-de-educacao-fisica-por-menor-preco-9780413.html>, é possível entender o caso com maiores detalhes. O acesso foi realizado em 01 jan. 2021.

do Ministério Público Catarinense e de diferentes conselhos e entidades vinculadas à categoria, o evento ilustra como as prescrições mencionadas atingem a docência. Ademais, para além de se direcionar exclusivamente ao âmbito público ou privado, esses processos de precarização têm como alvo principal grupos profissionais organizados, engajados em lutas políticas e com conquistas para sua classe, como indicado por Alves (2007):

A precarização é um processo social de conteúdo histórico-político concreto, de natureza complexa, desigual e combinada, que atinge o mundo do trabalho, principalmente setores mais organizados da classe do proletariado [...]. A precarização possui um significado concreto: ela atinge o núcleo organizado que conseguiu instituir, a partir da luta política e social de classe, alguma forma de controle sobre suas condições de existência através de mediações jurídico-políticas (ALVES, 2007. p. 115).

Isso esclarece por que os docentes figuram como um grupo que, como se busca argumentar ao longo deste estudo, insere-se em iniciativas voltadas à precarização do seu trabalho. Constituindo-se como uma classe com organização coletiva e sindical fortalecida historicamente e com garantias expressas legalmente, torna-se menos suscetível às propostas articuladas às necessidades do capital. Por conta disso, medidas que isolam os professores, individualizam suas ações e vinculam-nas ao empreendedorismo, à concorrência e à meritocracia vêm sendo instituídas nos sistemas de ensino, de forma a diminuir a resistência para a supressão de direitos, considerados como gastos estatais excessivos e ineficientes, em específico, para o neoliberalismo.

Além disso, reforça-se que a precarização do trabalho está vinculada à precariedade social imposta pelo capital como condição humana (ALVES, 2007), com os indivíduos sendo conceituados de acordo com a classe a que pertencem em uma estratificação da sociedade. De modo histórico e sistêmico, a força de trabalho é considerada uma mercadoria e, a partir dessa concepção e dos processos de precarização, desencadeiam-se movimentos que materializam de forma particular essas prescrições. A uberização²³ é uma dessas maneiras que, como Alves (2020) explica, teve origem no período pós-crise de 2008 e ratifica os vínculos de subordinação do trabalho ao capital utilizando-se de plataformas tecnológicas que se tornaram ícones e que foram justificados com argumentos de empreendedorismo, flexibilidade e independência. Contudo, por trás disso se salientam a absorção de custos do serviço pelo trabalhador, as

²³ Uber é um aplicativo para solicitação de serviço de transporte de passageiros criado nos Estados Unidos e utilizado em diversos países. É essa marca que dá origem ao neologismo usado para referenciar o trabalho precário exercido por meio de *softwares*. A empresa esteve envolvida em um processo judicial recentemente no Brasil, que resultou na decisão de que os motoristas que trabalham pelo *app* não possuem vínculo de trabalho. Essa informação está disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-fev-05/turma-tst-nega-vinculo-emprego-entre-uber-motorista> e foi acessada em: 28 dez. 2020.

desobrigações daquele que seria o empregador com relação a riscos e a inexistência de direitos trabalhistas. Como Alves (2020) destaca, em casos como esse o problema não é a utilização da tecnologia, mas sua apropriação pelo capital como um modo de degradar as condições de trabalho.

Uma iniciativa singular que utiliza essa lógica para a contratação de professores substitutos é o aplicativo Prof-e. Autodenominando-se como uma *startup* educacional, por meio da plataforma podem ser solicitados docentes para ministrar aulas presenciais ou a distância para períodos específicos, sem a geração de vínculo empregatício e com o pagamento por hora-aula. Objetivando diminuir horários vagos, o *app* foi alvo de campanhas publicitárias *on-line* no início de 2020, porém seu endereço eletrônico (<https://prof-e.net.br/>) não estava mais disponível no momento de escrita desta seção (ao final do mesmo ano), apesar de permanecer acessível para *download* na loja de aplicativos Play Store. Além de não gerar vínculo empregatício ou garantias trabalhistas, o *software* não exhibe preocupações com um pagamento que possa ser proporcional ao piso da categoria ou que valorize uma formação superior à inicial, exigida como requisito para a atuação do profissional.

A uberização, para Antunes (2018), aprofunda a *escravidão digital*, em que não há separação entre tempo livre e tempo produtivo, e na qual se amplia o trabalho intermitente, o trabalho morto e também a informalidade, o subemprego e o desemprego. A pandemia de Covid-19²⁴ trouxe à tona todas essas implicações, inclusive na docência. O ensino remoto, exigido para o momento, fez com que a escola invadisse o espaço privado dos educadores, com os alunos sendo atendidos, principalmente através de aplicativos de mensagens como o *whatsapp*, todos os dias da semana, inclusive fora dos horários de aula. Isso porque os responsáveis por mediar a relação das crianças com os docentes nem sempre podiam fazê-lo em períodos do dia que seriam os escolares. Ainda, os professores, principalmente aqueles que atuavam em escolas privadas com estudantes de zero a três anos (faixa etária de escolarização não obrigatória), tiveram seu emprego ameaçado, já que muitas famílias optaram por cancelar matrículas em razão da impossibilidade do oferecimento de aulas presenciais em uma primeira fase da pandemia (mesmo que aulas remotas fossem proporcionadas). Profissionais temporários que atuavam em escolas públicas (como regentes ou auxiliares)

²⁴ No início de 2020, a pandemia motivada pelo novo coronavírus exigiu distanciamento social e as aulas tanto da educação básica, quanto da educação superior passaram a ser ofertadas na modalidade remota. Com isso, plataformas tecnológicas foram incorporadas para mediar as relações entre docentes e estudantes ou, em caso de falta de acesso a recursos, materiais impressos foram entregues aos familiares dos estudantes.

também vivenciaram o desemprego (ou a angústia por uma possível perda de sua ocupação) por razões similares.

Esse enfraquecimento do trabalho como direito social e sua transformação em mercadoria, entretanto, é naturalizado e amenizado pela promoção de um léxico distinto na atualidade, em que termos como *colaborador*, *empreendedor*, *parceiro*, *resiliência*, *responsabilidade social*, *sustentabilidade* e *gestão de pessoas* são disseminados, difundindo uma falsa humanização (ANTUNES, 2018). Desse modo, a confrontação à precariedade estrutural do trabalho também inclui o enfrentamento a esse novo vocabulário, que é utilizado acriticamente e encobre tais processos. Por mais que seja intrínseca ao capitalismo, afinal, a precarização “pode tanto se ampliar como se reduzir, dependendo diretamente da capacidade de resistência, organização e confrontação da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2018, p. 65).

As considerações abordadas até então, nesta seção, trazem indicativos de como o trabalho é concebido pelo capitalismo, com aproximações que buscam situar de forma específica o fazer do professor da educação básica. Como discutido, a docência tem se constituído como uma atividade precarizada e destituída de intelectualidade, tornando-se um meio de reprodução – a partir dos processos formativos – do conteúdo definido fora da esfera democrática de deliberação do espaço singular da escola. Pensados de acordo com aquilo que o mercado considera mais adequado, referenciais, saberes e métodos são privatizados, e o professor se torna um profissional com seus direitos sendo dia a dia destituídos, o que é reforçado pelo contexto neoliberal.

Tais concepções estão relacionadas com a proposta de análise deste estudo, especificamente no modo como o Prêmio Educador Nota 10 caracteriza o trabalho docente exitoso. Antes de avançar nessa argumentação, porém, convém citar que, assim como Laval (2019) menciona não ser coerente delegar ao neoliberalismo todas as mazelas educacionais, a mesma relação pode ser feita quanto ao trabalho docente. Piovezan (2017) explica que a precarização do trabalho docente não iniciou no Brasil com a intensificação da crise capitalista que afetou economias centrais a partir de 1970 e se materializou no país após os anos 1990, mas se constituiu em um processo que começou a se efetivar anteriormente. Afinal, o capitalismo não é um *continuum* (termo utilizado por Mészáros, 2011) em que se concretizam padrões únicos, mas se estabelece por distintos momentos e movimentos particulares.

Retrocedendo um pouco no tempo, verifica-se que nas décadas de 1940 e 1950 os docentes que atuavam nas escolas do país contavam com jornadas de trabalho menores, salários mais altos, prestígio profissional e autonomia no desenvolvimento de seu fazer (PIOVEZAN, 2017). Pertencentes a uma classe social mais elevada e com possibilidade de desfrutar de bens

culturais e de posição de prestígio, os professores trabalhavam em uma escola que refletia a realidade da época. Frequentada majoritariamente por alunos pertencentes às classes média e alta, era considerada um meio de conseguir sucesso financeiro e desenvolvia um ensino predominantemente enciclopédico (PIOVEZAN, 2017).

No entanto, especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 (BRASIL, 1971), um projeto desenvolvimentista articulado por governos militares amplia o acesso à escola com o objetivo de formar mão de obra, incentivando também o ensino técnico. Piovezan (2017) explica que a contratação de professores, seguindo essa lógica, também precisou ser ampliada, mas não manteve as condições de trabalho estabelecidas no período anterior. Isso estimulou, ainda, uma formação inicial aligeirada, além da inserção de outras implicações para o trabalho: flexibilização das exigências para contratação, aumento da carga horária sem equivalência salarial, rotatividade de docentes e impossibilidade de que todos os professores pudessem se dedicar exclusivamente a uma escola. Com o objetivo de diminuir gastos com a educação, esse período materializou movimentos de precarização do trabalho docente nas redes públicas, o que também acarretou um aumento da oferta de educação privada (PIOVEZAN, 2017).

Na década seguinte, mobilizações pela redemocratização do país, contudo, passaram a ser organizadas por distintas classes de trabalhadores, entre as quais os docentes se inseriram, o que resultou, além da defesa da gestão democrática, da gratuidade, da qualidade e da ampliação da escolarização obrigatória, na luta por melhores condições de trabalho aos professores. Em 1986, essas e outras demandas figuraram na Carta de Goiânia, publicada ao final da IV Conferência Brasileira de Educação²⁵, e também foram discutidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado em 1987. A década culminou com a promulgação da nova Constituição Federal, com avanços educacionais que se solidificaram (embora mediante disputas) com a Lei de Diretrizes e Bases recente, aprovada em 1996, que menciona o piso salarial (regulamentado por lei própria somente em 2008, na Lei 11.738) e planos de carreira para a categoria.

Movimentos neoliberais que passaram a figurar no mesmo período, no entanto, impactaram a materialização de propostas progressistas almejadas pelos docentes. As diretrizes do neoliberalismo tornaram-se afins às proposições estatais, redefinindo as políticas educacionais e, também, intensificando distintos processos que colaboram com a precarização do trabalho docente, como apresentado ao longo desta seção. O Prêmio Educador Nota 10 é

²⁵ A Carta de Goiânia pode ser acessada na íntegra em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/931/832>.

parte das iniciativas que colaboram com isso, como se aprofundará na análise exposta nos capítulos seguintes, já que se funda em princípios e valores mercadológicos que são disseminados e reforçam concepções que encaram a escola como uma empresa e o professor como um profissional que, precarizado, não possui papel de decisão a respeito de seu fazer e que expressa seu êxito profissional pelo mérito individual, empreendendo e quando exposto à concorrência.

3 A CONCEPÇÃO PARTICULAR DE ÊXITO DIFUNDIDA PELA REDE POLÍTICA DO PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10

A definição de um bom professor depende de diferentes elementos, frutos de concepções e de compreensões que podem se calcar em distintas perspectivas. O tempo histórico no qual essa conceituação é constituída e os sujeitos que elaboram determinada adjetivação figuram como componentes relevantes dessa construção. Como situado até então, a educação básica e, em relação a ela, o trabalho exercido pelo professor que atua nesse nível de ensino se efetivam na realidade sofrendo implicações de movimentos neoliberais que conformam uma racionalidade que guia não somente a economia, mas os valores e a cultura nos quais as relações sociais são forjadas (LAVAL, 2019). Nesse processo, concepções calcadas em princípios gerenciais orientam a dinâmica escolar e naturalizam a atuação de sujeitos vinculados, direta ou indiretamente, ao mercado na definição do conteúdo da educação – e influenciam o modo como o trabalho docente é conceituado.

Ao longo deste capítulo, essas e outras considerações abordadas até então serão aproximadas do objeto de estudo desta dissertação: o Prêmio Educador Nota 10. Isso será feito a partir da discussão acerca do conteúdo da proposta desse concurso, realizada por meio do mapeamento da rede política implicada no Prêmio e pela identificação dos elementos apontados por ele como norteadores de uma prática docente exitosa. Serão utilizadas, para isso, a etnografia de redes (BALL, 2014) e, em seguida, a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), ambas desenvolvidas a partir dos documentos em suporte eletrônico disponibilizados nos sites do próprio Prêmio e da Fundação Victor Civita. Nesses endereços são encontradas informações acerca da premiação, que teve início ainda na década de 1990, e sínteses dos projetos vencedores desde a edição de 2008, que são examinadas de acordo com os recortes e com as orientações metodológicas de cada método de análise utilizado – detalhados em seções específicas.

Devido a essa escolha de materiais e de métodos, esta análise se configura como qualitativa e documental. Essa opção está relacionada ao fato de que os documentos encontrados “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 53). Manifestam projetos históricos constituídos em relações sociais concretas que, pela tríade pesquisadores, teorias e documentos, são evidenciados (EVANGELISTA, 2012). E sua análise pelo viés qualitativo permite que sejam realizadas investigações e problematizações, como a que se intenta com esta dissertação, que desvelam suposições superficiais, aprofundam

compreensões e descortinam conflitos e contradições, sem perder de vista o rigor necessário às pesquisas acadêmicas.

A fim de favorecer a leitura e evitar descon continuidades e empecilhos para a compreensão desta dissertação, este capítulo será dividido em três partes. Em um primeiro momento, serão descritas informações elementares acerca da premiação, situando o leitor a respeito da proposta do Prêmio Educador Nota 10. Serão utilizados, especificamente, o regulamento e os critérios de seleção da iniciativa, disponibilizados no site do Prêmio, e um guia elaborado pela Fundação Lemann (entidade que o patrocina) para orientar as inscrições, que precisou ser solicitado via *e-mail*. Posteriormente, utilizando os sites acima mencionados, constrói-se o mapeamento dos sujeitos que apoiam, promovem e patrocinam o Prêmio a partir da etnografia de redes, de Ball (2014). E, então, será realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) a partir das sínteses dos relatos dos professores vencedores entre os anos de 2010 e 2019, com a discussão acerca das categorias analíticas temáticas encontradas: empreendedorismo, concorrência e meritocracia, alcançando-se o segundo objetivo específico definido para este estudo.

3.1 O Prêmio Educador Nota 10 como o maior e mais importante prêmio da educação básica brasileira

Durante a exposição das bases teóricas deste estudo, no capítulo anterior, distintos projetos foram mencionados de forma a ilustrar os conceitos abordados, demonstrando sua materialização na realidade da educação básica. O Prêmio Educador Nota 10 se constitui como uma iniciativa singular que também esclarece tais conceituações, compondo um modo particular de definir o êxito docente, como será discutido nesta seção. O concurso se autointitula como o *maior e mais importante prêmio da educação básica brasileira*, o que é destacado na página inicial de seu site institucional²⁶. É nesse endereço que constam informações elementares acerca da premiação, como o regulamento e os critérios de seleção do concurso – que servem de base para a contextualização objetivada nesta seção.

Criado em 1998 pela Fundação Victor Civita, desde 2014 o Prêmio Educador Nota 10 é realizado em parceria com Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho, contando com a colaboração de distintos sujeitos coletivos ao longo de sua trajetória (PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10, 2020). A cada ano, milhares de inscrições são realizadas por docentes de todo o país. Para ilustrar essa referência, seu site menciona que em 2019 houve 4.876 projetos inscritos, a

²⁶ O site do Prêmio, em que as informações expressas podem ser conferidas, é: <https://premioeducadornota10.org/>. Acesso, para esta seção, a partir de junho de 2020.

maior parte deles (58%) enviados por professores com pós-graduação, que atuam em escolas públicas (87%) nas regiões Sul e do Sudeste do país (cerca de 60%). Em todas as edições, 50 finalistas são selecionados, das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da gestão escolar, dos quais são indicados dez vencedores. Entre eles, um recebe o título de Educador do Ano, o que, desde 2018, é decidido por meio de uma votação popular na página do Prêmio na internet.

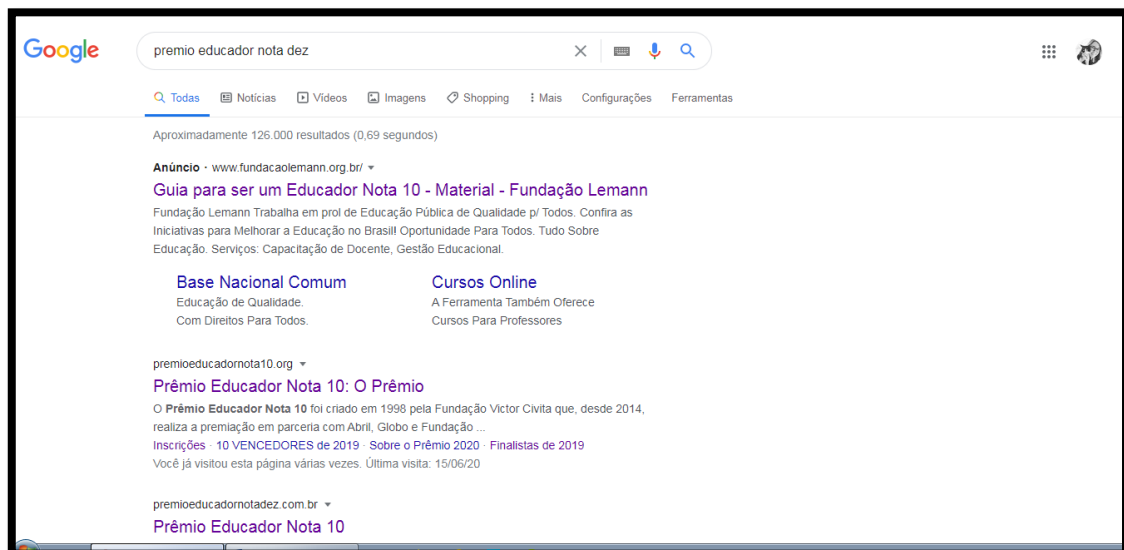
Os finalistas são premiados (como exposto no regulamento) com uma assinatura digital da Revista Nova Escola (válida pelo ano seguinte àquele da premiação) e um certificado de classificação; os vencedores acumulam com a assinatura digital da Revista Nova Escola e o certificado de finalista, mais um certificado (o de vencedor), um vale-presente no valor de R\$ 15.000,00 e outro vale-presente, para sua escola, de R\$ 1.000,00. E o Educador do Ano, somados aos prêmios já recebidos nas demais etapas, ganha outro certificado (pela obtenção do grau máximo atribuído pela premiação) e mais dois vales-presente: um de R\$ 15.000,00 para si e outro de R\$ 5.000,00 para a instituição em que desenvolveu seu projeto. Os vales-presente podem ser utilizados em lojas conveniadas à bandeira do cartão (não especificada no regulamento) em um prazo de 180 dias.

No Prêmio, o reconhecimento do êxito do professor²⁷ está vinculado ao relato de uma prática pedagógica que é encaminhado ao concurso, sendo que, para concorrer e tornar-se o Educador Nota 10, são perpassadas diferentes etapas de avaliação. Em um primeiro momento, realiza-se uma apreciação inicial do relato por um profissional da área específica a qual a proposta se vincula e, se necessário, são solicitados materiais adicionais. Após a análise desses registros, pode ser realizada uma ligação telefônica, em que detalhes do trabalho são questionados. Então, os trabalhos pré-selecionados são direcionados para a equipe de coordenação pedagógica do concurso, junto aos professores das demais áreas. E, ainda, há uma reunião intensiva com essa equipe, que o site menciona durar cerca de dois dias, em que os relatos são lidos coletivamente e os finalistas são escolhidos, em um processo minucioso para a comprovação de que os projetos estejam realmente articulados aos preceitos do Prêmio.

²⁷ Diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais são profissionais que também podem enviar projetos e concorrer ao título de Educador do Ano. Como a análise incluiu sínteses dos relatos enviados ao concurso entre os anos de 2010 e 2019 e considerados vencedores, percebeu-se que, durante esse período, nas edições de 2010 e 2011, havia dois grandes vencedores na premiação: o Educador do Ano e o Gestor Nota 10. A gestão era considerada uma disputa à parte no concurso, contudo, a partir de 2012, a posição máxima estipulada pelo Prêmio, a de Educador do Ano, passou a poder ser ocupada tanto por docentes quanto por gestores, não sendo mais mencionada uma separação entre esses grupos profissionais.

Para o professor ser bem classificado nessas aferições, a Fundação Lemann (que atualmente consta como patrocinadora do Prêmio) e a rede Conectando Saberes (um grupo apoiado pela Fundação e que afirma buscar fortalecer a profissão docente) elaboraram um Guia, em que educadores premiados em anos anteriores orientam os interessados em seu processo de inscrição. Apesar de o acesso a esse material demandar o preenchimento de alguns dados no site da Fundação Lemann²⁸, havendo, então, a solicitação para seu envio via *e-mail*, tal material tem ampla divulgação. Ao procurar por Prêmio Educador Nota 10 no Google, buscador mais usado no mundo, no primeiro resultado, como anúncio, aparece o Guia para ser um Educador Nota 10, conforme pode ser conferido na imagem abaixo, que se refere a uma pesquisa realizada em junho de 2020.

Figura 1 – Anúncio do Guia para ser um Educador Nota 10.



Fonte: Captura de tela realizada a partir de pesquisa realizada no buscador Google em 23 jun. 2020.

Nesse documento constam basicamente pequenos textos em que dez lições são dadas por alguns dos vencedores, sendo elas: 1. Acreditar em seu potencial como docente; 2. Entender as necessidades dos alunos, mapeando e descrevendo suas ações para saná-las; 3. Elaborar um roteiro com os passos a serem seguidos para desenvolver a proposta; 4. Estar ciente do regulamento e revisar seu relato; 5. Realizar uma autoavaliação em que o impacto de seu projeto seja evidenciado; 6. Colaborar com o desenvolvimento dos saberes curriculares adequados para a turma, com o cuidado especial de seguir a BNCC; 7. Construir uma justificativa reflexiva e

²⁸ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/guia-para-ser-um-educador-nota-10>. Acesso em: 23 jun. 2020.

que esteja relacionada com o processo criativo e autoral do docente; 8. Documentar, registrando o desenvolvimento da prática e refletindo, por meio disso, sobre ela; 9. Escrever com clareza de forma que o avaliador consiga compreender as intenções e perceber o alcance dos objetivos delineados, retratando cada estratégia utilizada objetivamente; 10. Na narrativa, mencionar as motivações, as metas e seus desdobramentos, as dificuldades e alterações efetuadas, finalizando o relato com o legado deixado pelo projeto à comunidade.

Esses relatos encaminhados ao concurso, conforme indicado no regulamento, têm seus direitos autorais cedidos ao Prêmio Educador Nota 10 de forma definitiva e sem ser necessário qualquer pagamento. Caso haja alguma espécie de rendimento proveniente desses projetos, também ficam relacionados à premiação, além de ser necessária a menção ao concurso, obrigatoriamente, em caso de qualquer divulgação ou reprodução das propostas. Imagens vinculadas ao projeto também são cedidas à premiação sem qualquer ônus e por prazo indeterminado, além de o professor-autor ser o único responsabilizado caso haja alguma acusação de atividade ilícita quanto à propriedade intelectual do projeto encaminhado.

A divulgação acerca da premiação e do trabalho dos docentes que se destacam nela acontece por meio de entes articulados à rede política que promove o concurso (discutida a seguir), principalmente dos grupos Globo e Abril e, de forma específica, da Revista Nova Escola, que publica com destaque os vencedores todos os anos. Além disso, plataformas vinculadas às secretarias de educação de estados e municípios também propagandeiam essa iniciativa. A partir de menções na internet ao Prêmio (buscando informações específicas sobre a sua edição de 2019) isso é denotado e explicitado no Apêndice A desta dissertação, reforçando o destaque recebido pela premiação e sua ampla publicização, que fortalecem seu caráter tradicional na educação básica do país, já que a proposta é a mais antiga do gênero em andamento.

Os objetivos explícitos do Prêmio, conforme afirmado em seu site, são valorizar e reconhecer professores e gestores da educação básica. E o modo como ocorre essa valorização e esse reconhecimento, além de se efetivar no recebimento das recompensas já mencionadas e na divulgação do trabalho do docente, dá-se também por meio da cerimônia de entrega da premiação. Anualmente, em um evento que acontece em São Paulo – cujos custos com viagem e acomodação são bancados pela organização do concurso –, os dez docentes vencedores confraternizam e celebram sua classificação, com o Educador do Ano sendo revelado entre eles durante esse encontro. Com trajes de gala compondo a vestimenta dos participantes e o ambiente sendo decorado de forma a constituir uma atmosfera de *glamour*, atores, jornalistas e outras celebridades vinculadas à Rede Globo apresentam o cerimonial que tem, entre seus

convidados, personalidades políticas e gestores de empresas, entidades e fundações que são parceiras do concurso.

Um vídeo ilustrativo acerca da cerimônia de 2019, constante no site do concurso²⁹, mescla trechos de telejornais globais noticiando a premiação com imagens de alunos, pais e professores falando sobre as propostas vitoriosas e seus impactos. Cenas do evento de entrega da premiação são inseridas, com trechos dos discursos de Sandra Anenmberg e Tiago Lacerda – apresentadores da edição – veiculados junto a entrevistas dos dirigentes das entidades que promovem, apoiam e financiam a iniciativa. Nesse vídeo, a diretora executiva da Fundação Victor Civita, Meiri Fidelis, afirma que "o prêmio quer dar visibilidade a bons professores, com bons projetos, que possam, na verdade, ser inspiração para outros professores do Brasil todo".

Essa ideia de mostrar projetos que seriam exitosos para influenciar outros profissionais também está presente no *Global Teacher Prize*, considerado o Prêmio Nobel da Educação, ao qual o Prêmio Educador Nota 10 está vinculado desde 2018. Essa premiação internacional é organizada pela Varkey Foundation, autodenominada, em seu site institucional³⁰, como uma fundação dedicada à caridade global por meio de ações que melhorem a educação de grupos sociais menos favorecidos. Para isso, busca elevar o *status* profissional do professor, celebrando sua atuação e aprimorando seus resultados, já que, como sinaliza, frequentemente não haveria um treinamento que tornasse as ações desses profissionais eficazes, o que seria amenizado com propostas como a sua. O grupo oferece programas e também realiza parcerias com distintos países a fim de promover suas intenções, com 35 premiações nacionais vinculadas a ele.

O ano de 2030 é mencionado por essa Fundação como um limite para a oferta de educação básica universal para todas as crianças e jovens. Tal indicação é ratificada no regulamento do Prêmio Educador Nota 10, que relaciona o concurso à Agenda 2030 e redireciona a navegação para sua página³¹, especificamente para o item 4. Educação de Qualidade³². Citada como um dos 17 objetivos definidos para o desenvolvimento sustentável, essa intenção estaria engajada em garantir educação inclusiva, equitativa e que assegurasse aprendizagem ao longo da vida. Está vinculada a sete metas, entre as quais estão a

²⁹ O vídeo também pode ser conferido na íntegra no Youtube, através do link <https://youtu.be/ih4j3USxuLA>. Acesso em: 10 set. 2020.

³⁰ O endereço é <https://www.varkeyfoundation.org/>. Acesso em: 13 set. 2020.

³¹ O site oficial dessa iniciativa, em que os objetivos podem ser acessados na íntegra, é: <http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>. Acesso em: 28 set. 2020.

³² Ressalta-se que o conceito de qualidade da educação pode assumir diferentes vieses e, enquanto na perspectiva neoliberal se articula ao alcance de resultados, especificamente em avaliações externas (como já discutido anteriormente), contrariamente a isso a gestão democrática constrói essa concepção como relacionada às demandas e singularidades do contexto particular em que a escola se situa, em uma construção coletiva e processual vinculada ao projeto político-pedagógico da instituição (SILVA, 2009).

universalidade da educação básica, o acesso à educação infantil, de jovens e adultos, técnica, profissional e superior, sem distinção de gênero, com conhecimentos que promovam o desenvolvimento sustentável e os direitos humanos. Qualificar os docentes, inclusive por meio de acordos internacionais, e também a estrutura física das escolas, de forma a se tornarem inclusivas, também está entre seus propósitos.

A inserção da premiação diante desses objetivos, audaciosos e definidos para um curto prazo, denota a percepção de que o êxito individual do professor em seu trabalho é responsável pela resolução de boa parte dos problemas educacionais. Isso também se salienta nos critérios de seleção dos relatos, explícitos no site do Prêmio, e que são mencionados como a comprovação pelo profissional da aprendizagem constituída pelo discente, a possibilidade de replicação do projeto enviado ao concurso em outros contextos (sem a necessidade de condições físicas, regionais e materiais específicas), a inclusão de todos os alunos, o uso de metodologias atuais e o ajuste da proposta ao seu público-alvo, colaborando com o desenvolvimento da formação prevista pela BNCC. Essas predefinições acerca das características das práticas pedagógicas que são valorizadas pelo Prêmio trazem indícios sobre aquilo que é basilar ao concurso, mas não dão conta de contemplar todas as especificidades dos projetos premiados. Entende-se que a forma sintética com que tais critérios são apresentados precisa ser aprofundada para que se consiga construir uma argumentação que detecte os elementos destacados pelo concurso como norteadores de uma prática docente exitosa, podendo-se, também, compreender a racionalidade com a qual essas concepções se relacionam.

Por isso, optou-se por, através de uma análise de conteúdo, examinar as sínteses dos relatos dos projetos vencedores do Prêmio divulgadas em suas páginas eletrônicas, verificando nessas descrições quais os elementos que, especificamente, apontam para o êxito do professor. Os relatos encaminhados diretamente pelos docentes ao concurso não são publicizados pelo Prêmio, sendo divulgadas apenas breves descrições que sistematizam os projetos vencedores. Em tais sínteses são ressaltados os elementos percebidos como relevantes pelo concurso nas práticas dos docentes, sendo que analisá-las implica em aprofundar o conhecimento acerca de como os sujeitos coletivos interpretam a docência. Reforça-se, então, que não haveria julgamento ao trabalho dos professores, algo que seria contraditório e não se salienta como o objetivo da dissertação, mas sim um aprofundamento do debate acerca da premiação.

Contudo, antes de avançar nessa construção, será mapeada a rede política que promove esse concurso, identificando os sujeitos que a compõem, sua atuação, sua influência e suas relações. Com isso, a contextualização realizada acerca da premiação nesta seção será aprofundada, tornando-se possível indicar quem são os sujeitos que fomentam as concepções

de docência disseminadas pelo Prêmio Educador Nota 10 e que serão desenvolvidas no item 3.3 desta dissertação.

3.2 A etnografia de redes como ferramenta para compreender a rede política articuladora do Prêmio Educador Nota 10

Identificar quais concepções de êxito são promovidas pelo Prêmio Educador Nota 10 – um concurso com mais de vinte anos, amplamente divulgado e que pode ser considerado como tradicional na educação brasileira – se constitui como uma forma de compreender o que se espera do trabalho docente, além de levar ao entendimento quanto à racionalidade que ampara essa premiação. Mas mapear quem propõe esse modo particular de caracterizar o sucesso do professor em seu fazer também é importante, já que indica o perfil (ou pelo menos um deles) de quem decide o que é ou não relevante para a docência na educação básica. E é essa a intenção desta seção da dissertação.

O Prêmio Educador Nota 10, que foi criado pela Fundação Victor Civita, possui em sua gênese os fundamentos da filantropia, articulando-se a um viés que valoriza e promove a atuação do terceiro setor no campo educacional. Os diferentes grupos que auxiliaram essa Fundação na realização do concurso ao longo de sua história também denotam essa aproximação. E isso é perceptível na aba *Avanços e Desafios da educação*, disponível no site do próprio Prêmio, em que a relevância da sociedade civil e de cada um dos sujeitos coletivos implicados na proposta é ressaltada. O compromisso compartilhado por eles com a educação, tida como responsabilidade de todos, é enaltecido, sendo reafirmado após mais de 20 anos da primeira edição como um meio de motivar a educação de qualidade.

Os grupos detectados na rede política que compõem o Prêmio são discutidos como sujeitos, na perspectiva de Thompson (1981). Para o autor, são as ações humanas (em um processo de luta de classes) que constituem a história, não uma sucessão de eventos aleatórios e pautados em atitudes neutras dos indivíduos. De tal modo, os entes empresariais, filantrópicos e governamentais (entendidos como sujeitos coletivos) presentes na rede não são apresentados de forma abstrata, mas como agentes que, em sua experiência e por meio de suas relações, desenvolvem propostas articuladas aos interesses da classe a que se vinculam (THOMPSON, 1981). Ao mesmo tempo, não se objetiva conceituá-los como certos ou errados, mas compreender suas relações, sua organização e o modo como se apropriam do êxito do professor para difundir suas percepções quanto à educação.

Nesta seção do estudo, esses sujeitos que promovem o Prêmio Educador Nota 10 serão mapeados, utilizando-se como método o que Ball (2014) caracteriza como etnografia de redes. Esse instrumento de análise intenta identificar a forma e o conteúdo “das relações políticas em um campo particular” (p. 28), enfatizando fluxos e mobilidades em redes formadas por grupos fundados em diferentes âmbitos e unidos por um objetivo em comum. A elucidação dessas comunidades colaborativas (conceito formulado por Ball, 2014), que são fluidas e partilham determinada perspectiva societária, tem por tarefa distinguir os sujeitos coletivos envolvidos em uma proposta, bem como suas capacidades e seu poder (BALL, 2014). Com isso, tanto sua atuação, quanto suas associações são compreendidas em relação ao projeto que defendem, reconhecendo-se seus diferentes graus de responsabilidade.

A articulação de grupos em torno de uma iniciativa, como a que é objeto deste estudo, parte do entendimento de que essas comunidades de políticas possuem interesses em comum e também de que compartilham de uma percepção particular quanto a problemas sociais e a sua resolução (BALL, 2014)³³. Por meio de associações compostas por entes que não costumam figurar na política de jeitos tradicionais, essas redes apoiam determinadas propostas, com a filantropia se tornando um instrumento para reafirmar sua perspectiva societária. Desse modo, disseminam soluções gerais para problemas complexos a partir de sua experiência individual no empresariado, estimulando condutas que possuem no mercado o seu padrão de referência (BALL; OLMEDO, 2013).

Por meio da etnografia de redes, Ball e Olmedo (2013) apontam que é possível “identificar e analisar a criação e a operação dessas redes, assim como as conexões que as constituem”, além de investigar “as trocas e transações entre os participantes e os papéis, ações, motivações, discursos e recursos dos diferentes atores envolvidos” (p. 35). Esse método de pesquisa, compreende que há fluxos a partir dos quais ideias, capital e os próprios sujeitos se locomovem. Para eles, a “rede é um mecanismo analítico e um tropo-chave dentro desse

³³ Ball (2014) e Ball e Olmedo (2013) são utilizados nesta pesquisa como ferramenta de análise de redes, e não como referência para a concepção de Estado. Isso porque a perspectiva adotada por eles se constitui como divergente daquela defendida nesta dissertação. Ball entende o Estado como uma heterarquia, em que diferentes atores assumem responsabilidades e tomadas de decisão, desconstruindo a acepção de poder estatal em um viés hierárquico (OLMEDO, 2013). Neste estudo, mesmo reconhecendo o processo empreendido pelo capital para a desresponsabilização pública quanto ao atendimento das necessidades sociais da população e a atuação do terceiro setor e do empresariado, o Estado continua sendo conceituado como um “instrumento de dominação de classe” (HARVEY, 2005, p. 80). É utilizado pelo capitalismo como forma de ratificar suas percepções e de alcançar seus propósitos, não tendo, assim, um papel secundário. O Estado é quem medeia e favorece a atuação de sujeitos individuais e coletivos, constituindo-se como o protagonista na proposição, regulamentação e favorecimento da filantropia onde antes era seu espaço de atuação, fazendo isso por intermédio de suas próprias instituições. Além disso, provê bens públicos, infraestruturas físicas e sociais, administra crises e beneficia o capital nas relações de trabalho necessárias para sua acumulação (HARVEY, 2005).

redirecionamento da atenção, como se fosse um tipo de tecido conectivo que une e oferece alguma durabilidade a essas distantes e fugazes formas de interação social” (p. 36).

A fim de aplicar a compreensão expressa para a construção da rede política do Prêmio Educador Nota 10, partiu-se dos grupos públicos, filantrópicos e empresariais que compõem a iniciativa. Apesar de não haver um detalhamento nos escritos de Ball (2014) quanto aos passos a serem seguidos para a montagem da rede, este estudo se apoiou em trabalhos como o de Lima (2017), no qual os sujeitos vinculados ao movimento Escola Sem Partido são investigados. Além disso, foi realizado um minicurso oferecido entre os dias 19 e 23 de outubro de 2020 pela Anpae Sul e intitulado “Relações entre o público e o privado na educação básica: Brasil e América Latina”³⁴. Na ocasião, as redes políticas foram discutidas por distintos pesquisadores, entre os quais estão Vera Peroni, mencionada entre os marcos teóricos da dissertação, e Paula Valim de Lima, acima referenciada. Foi a partir desse minicurso que o *software* Gephi (livre e sem custos para aplicação) foi conhecido e tornou-se a opção para ilustrar a representação da rede almejada, disponível ao final desta seção.

Cabe indicar que, ao investigar redes políticas, os pesquisadores costumam revelar sujeitos individuais que também estão em relação com as propostas investigadas. No trabalho de Lima (2017), por exemplo, políticos e pastores tinham uma posição singular no Escola Sem Partido, o que fez com que fossem incluídos diante de sujeitos coletivos, como institutos e igrejas. Nesta dissertação, contudo, a proposição do Prêmio está vinculada apenas a sujeitos coletivos, sejam entidades com vínculo público, filantrópico ou empresarial que, por mais que sejam constituídas por indivíduos, possuem uma representação institucional que se sobrepõe. Dessa maneira, os sujeitos individuais serão mencionados apenas para complementar as interpretações e auxiliar na identificação, com maior precisão, da atuação dos grupos implicados no concurso. Ressalta-se que o foco da análise de conteúdo (realizada posteriormente) são as sistematizações realizadas pelo Prêmio a partir dos relatos encaminhados pelos docentes, sendo que essas breves descrições são entendidas como construções dos sujeitos coletivos (sua voz, e não a voz do professor) e, por isso, esses profissionais não são incluídos como sujeitos individuais na dissertação.

Para mapear a rede de sujeitos que protagonizam a promoção do Prêmio Educador Nota 10, identificando sua atuação, sua influência e suas relações, são utilizados como fonte os documentos em meio eletrônico que retratam o concurso, especificamente os endereços do

³⁴ A ementa do minicurso e sua programação podem ser conferidas no site da Anpae Sul 2020, disponível em: <https://doity.com.br/anpaesul2020/atividade/minicurso-relacoes-entre-o-publico-e-o-privado-na-educacao-basica-brasil-e-america-latina>. O acesso do link para esta dissertação foi realizado em: 02 nov. 2020.

próprio Prêmio e da Fundação Victor Civita. Esses suportes *on-line* trazem muitas vantagens à pesquisa, como a facilidade de acesso às informações, a agilidade com que a consulta pode ser feita e, também, a clareza e objetividade com que o conteúdo da proposta é apresentado, trazendo segurança ao pesquisador em seu processo de investigação. Todavia, a facilidade de atualização dessas plataformas faz com que dados antigos possam não ser recuperados em detalhes, o que se torna notório ao acessar as páginas em que constam as sínteses dos projetos anteriores, só passíveis de serem acessados a partir de 2008, e que impossibilitam a identificação de possíveis parceiros das primeiras edições.

Por isso, esse mapeamento será realizado a partir da indicação dos sujeitos articulados ao Prêmio entre as edições de 2010 e 2019³⁵. Esse recorte se justifica por, além de se constituir como uma fase em que os dados disponibilizados estão mais explícitos, abranger um período de tempo considerado suficiente para esclarecer a atuação de entes públicos, filantrópicos e empresariais na proposta. É a partir desse mesmo marco temporal que as sínteses elaboradas pela premiação acerca dos docentes vencedores serão analisadas na próxima seção, o que dá coerência aos argumentos construídos e às relações entre os dados realizadas no decorrer do estudo. Informações quanto a períodos anteriores a 2010, assim, são mencionadas nesta dissertação apenas quando se mostram basilares ao entendimento da proposta e quando podem ser elencadas com segurança.

Isso ocorre, em um dos casos, quando da identificação da Fundação Victor Civita como o principal sujeito coletivo promotor do Prêmio. Ao realizar a leitura dos materiais disponíveis, percebe-se que de 1998 (quando o concurso foi criado) até 2013 essa Fundação realizava de forma quase exclusiva a premiação, tanto que era mencionada como “Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10”³⁶. Em algumas dessas edições há a menção de patrocinadores, como naquela de 2010 (patrocínio do Grupo Positivo) e na de 2011 (patrocinada pelas editoras Ática, Scipione e Saraiva). Em 2012 e 2013 há a indicação apenas da Fundação Victor Civita como organizadora da premiação. Nos vídeos em que os professores falam de seu projeto premiado, disponibilizados nas páginas e utilizados como fonte complementar a fim de buscar o reconhecimento de parcerias, também não há essa elucidação.

³⁵ No Apêndice B deste estudo é possível conferir um quadro-resumo com os sujeitos coletivos identificados como apoiadores do Prêmio Educador Nota 10 em cada uma de suas edições durante o período citado.

³⁶ A edição de 2014 é a primeira em que o concurso é mencionado como Prêmio Educador Nota 10. Antes, era chamado Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 e, ainda antes disso, foi nomeado como Prêmio Victor Civita Professor Nota 10, mas não é possível identificar o ano em que houve essa alteração, já que não estão disponibilizados *on-line* sínteses dos projetos anteriores a 2008 e a plataforma atualiza as nomenclaturas anualmente. No entanto, essa última informação é confirmada em: <https://fvc.org.br/institucional/a-nossa-historia/>, quando a primeira edição do Prêmio é citada.

Já a partir de 2014, quando a Fundação Victor Civita passa a promover o Prêmio junto à Globo, à Abril e à Fundação Roberto Marinho, os materiais de divulgação encontrados nos endereços mencionados são disponibilizados com mais detalhes, além de ser identificada a ampliação do número de grupos filantrópicos e empresariais que atuam como parceiros do concurso. Nos vídeos divulgados junto às descrições dos projetos, nessa edição e nas seguintes, os apoiadores ganham destaque. Enquanto alguns são localizados em todas essas edições, outros possuem presença aleatória em dados momentos, o que denota os diferentes graus de poder e níveis de responsabilidade que essas organizações assumem, como Ball (2014) aponta. Isso se percebe também nas diversas esferas de parceria (apoio, apoio institucional, patrocínio, parceria e associação) que são preenchidas por esses grupos.

Todos pela Educação, Instituto Natura, Consed e Undime têm presença marcante no Prêmio, constando como apoiadores institucionais nas edições de 2014 a 2019. Apesar de esse estrato não ser exibido no ano de 2015, esses grupos possuem um papel de destaque no concurso, mantendo continuamente seu auxílio nos últimos anos. Na edição de 2014 também há a presença, nesse segmento de parceria, de Gerdau, Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e Unicef, com a British Council sendo mencionada em 2016. A Nova Escola, que acompanhou a evolução do Prêmio por também ser uma iniciativa da Fundação Victor Civita, consta como apoio. Em 2019 aliaram-se à revista nesse âmbito de parceria BDO Brazil, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef. Como patrocinadores, entre 2016 e 2019 aparecem Fundação Lemann e Somos Educação, com a Faber Castel inserindo-se na edição de 2017, mas sem aparecer novamente em outros momentos. Em 2014 e 2015, Editora Ática e Editora Scipione patrocinaram a premiação, com o auxílio da TAM em 2014.

Esses grupos implicados no Prêmio Educador Nota 10 evidenciam como o setor privado, representado por suas fundações e institutos (como no caso da Fundação Victor Civita, da Fundação Lemann e da Fundação Roberto Marinho), é quem protagoniza a promoção dessa premiação³⁷. Suas funções (PERONI; CAETANO, 2020) são de articuladores (Fundação Victor Civita, Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho, que promovem o conteúdo da proposta e a participação de outros entes), financiadores (Fundação Lemann, Somos Educação e BDO Brazil, que provêm recursos para a manutenção do projeto) e consultores (*Global Teacher Prize*, Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes, Unicef, Consed, Undime, Todos Pela Educação e Instituto Natura, que mobilizam sua experiência e suas competências técnicas, reforçando a credibilidade do Prêmio e compartilhando seus resultados: as práticas exitosas dos docentes

³⁷ O Apêndice B desta dissertação sistematiza o exposto nos parágrafos anteriores e apresenta, em formato de quadro, a atuação de cada um dos sujeitos coletivos envolvidos no Prêmio Educador Nota 10 entre 2010 e 2019.

premiados). Mas para compreender a atuação desses sujeitos, o que colabora com o entendimento acerca de sua influência e das relações que estabelecem, demanda-se uma elucidação que vai além da identificação de suas menções nos rodapés das páginas constantes nos sites do Prêmio e da Fundação Victor Civita ao longo dos anos, como descrito acima e ilustrado no quadro abaixo.

Figura 2 – Atuais promotores do Prêmio Educador Nota 10.



Fonte: Captura de tela realizada no site do Prêmio Educador Nota 10 realizada pela autora em 23 out. 2020.

A articulação entre a revista Nova Escola, a Fundação Victor Civita, a Editora Abril e o Prêmio Educador Nota 10, por exemplo, é reforçada pelos sujeitos individuais que estão por trás de tais iniciativas. A revista Nova Escola foi criada em 1986 por Victor Civita, fundador da editora Abril (criada em 1950) e protagonista da Fundação que leva seu nome, que foi constituída em 1985. Até 2015 a revista pertencia à Fundação Victor Civita, quando foi transferida, junto com sua revista-irmã Gestão Escolar, para a Associação Nova Escola³⁸, mantida pela Fundação Lemann.

O atual Conselho Curador da Fundação Victor Civita³⁹, que é indicado em seu site como constante de quatro membros, reforça esse vínculo ao nomear três deles (Victor Civita Neto, Giancarlo Civita e Roberta Anamaria Civita) como herdeiros do legado Civita e ocupantes de cargos hierárquicos no conselho da Editora Abril e o outro (Thomaz Souto Corrêa) como um dos grandes executivos da empresa. A editora, todavia, deixou de ser propriedade da família

³⁸ Tal informação foi retirada de <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe>, com acesso em: 03 nov. 2020.

³⁹ O perfil, as fotos e a biografia dos conselheiros pode ser acessada no site da Fundação Victor Civita, especificamente na página: <https://fvc.org.br/especiais/fvc-conselheiros/>. Acesso em: 30 out. 2020.

Civita em 2019, quando foi vendida à Calvary Investimentos, conduzida por Fábio Carvalho, empresário reconhecido por recuperar empresas em crise, como era o caso da Abril⁴⁰. Isso não retira dessa empresa, da fundação articulada à ela e dos sujeitos individuais mencionados acima o papel de evidência e de articulação junto ao Prêmio.

Com relação à sua atuação, a Abril é responsável pela edição de algumas das revistas de maior circulação no país, como a *Veja*, dividindo não só a organização do Prêmio Educador Nota 10, mas também uma posição de protagonismo na mídia brasileira, com o grupo Globo. Esse segundo sujeito coletivo é o mantenedor do principal canal televisivo do país e de suas afiliadas, possuindo sob seu domínio ainda emissoras de rádio, jornais e revistas importantes, como a *Época*. Mesmo sendo considerados concorrentes em alguns produtos, os grupos Abril e Globo convergem ao se unir para apoiar o Prêmio, o que denota como, para além de interesses comerciais, sua vinculação se articula a um interesse societário compartilhado (BALL, 2014). A concorrência no mercado, por sinal, aparece de modo naturalizado, não sendo um empecilho para a união filantrópica desses sujeitos no apoio ao concurso. Ao contrário, o alcance da divulgação realizada por ambos os grupos potencializa a visibilidade dada ao Prêmio e, em relação a isso, o viés defendido na premiação e também seus apoiadores.

O grupo Globo possui como entidade filantrópica articulada a ele a Fundação Roberto Marinho (criada em 1977), que também figura como parceira do Prêmio Educador Nota 10. Sua atuação estabelece a educação como um de seus eixos principais, seja por meio da disponibilização de dados e materiais (como a Plataforma Juventude, Educação e Trabalho), com o estímulo a novos formatos educativos (a partir do Centro Nacional de Mídias da Educação) ou com a promoção, entre diversas iniciativas, do Prêmio em análise e do Prêmio Jovem Cientista, além de ser um dos propositores do Programa Caminho das Águas e do Museu da Língua Portuguesa. Na apresentação que faz de si em seu endereço *on-line*⁴¹, os termos educação de qualidade, inovação, protagonismo, solução e cooperação se destacam, percepções que, como discutido na seção seguinte, denotam aproximações com a conotação ideológica do concurso que é objeto de análise desta pesquisa.

O modo como a Fundação Roberto Marinho estabelece suas parceiras ilustra o entendimento de Ball (2014), que indica diferentes mobilidades entre grupos de acordo com o apoio a múltiplas iniciativas. No Prêmio Educador Nota 10, a Fundação Roberto Marinho se articula ao Grupo Globo, à Editora Abril, à Fundação Victor Civita, à Somos Educação, à

⁴⁰ A informação acerca dessa transação foi retirada de: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/04/grupo-abril-conclui-venda-para-a-calvary-investimentos-de-fabio-carvalho.shtml>, com acesso em: 01 nov. 2020.

⁴¹ O endereço pode ser acessado em: <https://frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/>. Acesso em: 01 nov. 2020.

Fundação Lemann, ao Todos pela Educação e ao Instituto Natura, só para citar alguns de seus pares nas edições recentes. Já no prêmio Jovem Cientista, conta com o patrocínio da Fundação Grupo Boticário (vinculado a uma empresa concorrente do Instituto Natura) e do Banco do Brasil. O Museu da Língua Portuguesa, por sua vez, é articulado junto ao Grupo Itaú, que não aparece explicitamente no Prêmio Educador Nota 10, mas que tem o Itaú Social como um dos principais mantenedores do Todos pela Educação, que o apoia.

Isso reforça como essas fundações, por mais que estejam articuladas a empresas dos mesmos segmentos e que disputam vendas de produtos similares no mercado, mostram-se como possuidoras de uma percepção convergente quanto aos problemas sociais (BALL, 2014), em específico educacionais, e entendem que sua atuação e seus valores se instituem como uma forma de solucioná-los. Compartilham de um projeto societário em que a competição não se torna empecilho para o sucesso de suas iniciativas, o que é denotado no fato de que acordos de exclusividade por empresas do mesmo ramo não são tidos como necessários em suas parcerias. Aliás, a concorrência se constitui como própria de suas transações comerciais e, como os preceitos neoliberais indicados por Dardot e Laval (2016) apontam, qualificaria a oferta de serviços.

Na rede composta para o Prêmio Educador Nota 10, assim, a concorrência aparece como um elemento habitual e pacífico, até pelo fato de que, para os professores serem premiados, submetem-se à essa mesma lógica, o que será discutido na seção seguinte. Além disso, nas redes, a construção ou o rompimento de relações, temporariamente ou em definitivo, são constantes, tendo-se como prioridade apenas os objetivos finais aos quais a proposta que defendem se dedica. Ilustra essa compreensão o fato de que distintas empresas e entidades aparecem de forma isolada no apoio de uma ou outra edição, como é o caso da Faber Castel, enquanto outras se mantêm ano após ano como apoiadoras da iniciativa, como o Instituto Natura, constituindo relações específicas e níveis de influência variados nessa rede política em particular.

O Instituto Natura, que afirma ter como preocupação a aprendizagem de qualidade para crianças e jovens, evidencia que a importância da atuação em rede para o alcance desse objetivo. Tendo entre seus parceiros Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Victor Civita, o Todos pela Educação, a Undime e o Consed – que também apoiam o Prêmio Educador Nota 10 –, o Instituto Natura destaca em seu site⁴² um programa para o impulsionamento de uma agenda educacional prioritária, em que deve se sobressair a colaboração entre o terceiro

⁴² O site do Instituto Natura pode ser acessado em: <https://www.institutonatura.org/o-instituto/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

setor e o poder público, indicado como o protagonista das transformações. Ainda, ressalta a articulação com o Todos pela Educação nesse movimento, em que a alfabetização e o ensino médio figuram como a predileção do Instituto para atuação.

O Portal Trilhas⁴³ é uma das principais iniciativas do Instituto Natura, sendo voltado para alfabetizadores e estudantes de Pedagogia. Além de formação *on-line*, oferece materiais didático-pedagógicos de apoio, principalmente jogos que estão articulados aos conhecimentos previstos na BNCC. A formação relacionada à prevista pela Base também figura como prioridade da Política de Ensino Médio Integral em Tempo Integral⁴⁴, que o Instituto apoia. São listados como os objetivos dessa proposta a ampliação da jornada escolar para essa etapa, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (em que o protagonismo juvenil é prioridade) e o oferecimento de formação para a vida e para o trabalho, além de dar condições para a continuidade dos estudos.

Essa preocupação com a implementação da BNCC nas escolas públicas, a propósito, se evidencia nos projetos apoiados por distintas funções e institutos, materializada, por exemplo, no Movimento pela Base⁴⁵. Boa parte dos sujeitos coletivos que apoiam o Prêmio Educador Nota 10 (Fundação Lemann, Todos pela Educação, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Consed e Undime) também são parceiros do Movimento, que se envolveu na construção da BNCC e agora estimula e monitora sua efetivação. Como mencionado por Macedo (2019), a Base promove um currículo comprometido com o aumento da produtividade, propósito de grupos empresariais que transparece nos projetos educacionais que defendem. Além disso, está articulada à aferição da performance dos estudantes por meio de avaliações externas, cujo aumento nos índices é apontado como sinônimo de qualidade na página do Instituto Natura, viés que, em seguida, também é identificado no Prêmio Educador Nota 10, expressando convergências ideológicas desses grupos e de suas iniciativas.

A atuação do Instituto Rodrigo Mendes⁴⁶, ao contrário daquela das demais entidades filantrópicas indicadas até o momento neste estudo, não está voltada à educação básica como um todo, mas se direciona a uma de suas modalidades: a educação especial. Esse Instituto se volta à educação inclusiva por meio da arte, tendo como bandeira a aprendizagem de estudantes com deficiência a partir de sua inserção em escolas comuns. Possui como apoiadores sujeitos

⁴³ O Portal Trilhas possui um endereço próprio, em que sua proposta pode ser acessada integralmente: <https://www.portaltrilhas.org.br/inicio>. Acesso em: 04 nov. 2020.

⁴⁴ A página específica que menciona esse apoio é: <https://www.institutonatura.org/iniciativa/ensino-medio/>.

⁴⁵ O endereço institucional do Movimento é: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 06 nov. 2020.

⁴⁶ O endereço <https://institutorodrigomendes.org.br/> orienta o acesso *on-line* às informações desse Instituto. Acesso em: 06 nov. 2020.

que também figuram no Prêmio Educador Nota 10, especificamente Globo, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Somos Educação, Unicef e Todos pela Educação, e desenvolve consultorias, pesquisas e publicações. Contrariando os demais entes filantrópicos vinculados ao Prêmio, não possui um grupo empresarial articulado ao seu nome, sendo que em seu site menciona como fonte de rendimentos o desenvolvimento de produtos licenciados a partir de obras de arte produzidas em seu Centro de Estudos⁴⁷, entre os quais estão itens da editora Abril.

Aliás, no Prêmio, entre as empresas que constam como apoio à iniciativa, apenas a Globo e a Abril denotam relação direta com entidades filantrópicas que também são correlatas ao concurso. Somos Educação e BDO Brazil, patrocinadores do concurso, não possuem fundações ou institutos organizados, mas a Somos Educação (que oferece sistemas de ensino, materiais didáticos e o que chama de soluções educacionais) contribui com distintas iniciativas, como a do Instituto Rodrigo Mendes mencionada acima. A BDO Brazil, que oferece consultorias para empresas de diferentes áreas, é um ente novo na rede e não foi identificado em outras propostas, se constituindo como o sujeito mais isolado nessa comunidade política.

Divergindo da atuação ainda recente e casual no apoio de projetos de filantropia da BDO Brazil, o Unicef possui relações duradouras com vários sujeitos da rede em estudo e com outros externos à ela, o que se justifica por uma atuação internacional por meio da qual apoia múltiplos projetos. Qualificando-se como um fundo de emergência da ONU direcionado à infância em vulnerabilidade, promove e apoia projetos que, em diferentes países, buscam aproximar crianças e jovens do acesso a políticas públicas e no afastamento de situações de violência e exclusão. Além do Unicef, outra entidade com atuação internacional vinculada ao Prêmio é a Varkey Foundation⁴⁸ por meio de seu vínculo com o *Global Teacher Prize*⁴⁹. A Varkey também se caracteriza como filantrópica e afirma se preocupar com a educação de qualidade, acreditando que, por meio dos prêmios que apoia, eleva o *status* dos professores e desenvolve sua capacidade.

Outro ponto que se salienta na rede política do Prêmio é o viés neoconservador denotado pelos entes filantrópicos, o que se alinha ao posicionamento neoliberal das empresas a que se submetem, algo sutilmente expresso em suas apresentações. Assim como a Fundação Civita e a Fundação Roberto Marinho estão vinculadas às famílias ligadas aos grupos Abril e Globo, a

⁴⁷ O Instituto surgiu como uma escola de artes após seu fundador, Rodrigo Mendes, ter começado a pintar depois de sofrer um acidente de carro. Era voltada inicialmente a estudantes com deficiências, mas ampliou sua oferta para todos a fim de seguir os princípios da educação inclusiva, conforme descrito no site do Instituto.

⁴⁸ Informações de: <https://www.varkeyfoundation.org/>. Acesso em: 06 nov. 2020.

⁴⁹ Esse Prêmio confere US\$ 1.000.000,00 anualmente, doado pela Varkey Foundation, a um professor que tenha desenvolvido uma prática considerada excepcional, sendo disputado por profissionais do mundo todo. Informações de: <https://www.globalteacherprize.org/>. Acesso em: 06 nov. 2020.

Fundação Lemann também se define como “uma organização familiar e sem fins lucrativos”⁵⁰. A identificação desse esforço em vincular a esfera doméstica e pessoal ao universo mercantil e filantrópico denota a intencionalidade de assumir uma imagem de compromisso com a preservação de laços e, em relação a eles, com valores morais. Com isso, reforçam uma posição de retidão e de comprometimento tanto com seus negócios, quanto com suas ações sociais, com condutas de defesa de preceitos tradicionais e conservadores.

A Fundação Lemann, que foi criada em 2002 e é presidida pelo empresário Jorge Paulo Lemann, afirma, em seu site institucional, preocupar-se com uma sociedade mais inclusiva, justa e avançada, o que só poderia se efetivar mediante uma educação de qualidade e com pessoas que queiram resolver os problemas sociais do país. Assim como no âmbito empresarial, em que Lemann é investidor de negócios de diferentes ramos⁵¹, a Fundação que leva seu nome também está envolvida em muitas iniciativas, que vão muito além do Prêmio em análise e da revista Nova Escola. A definição do conteúdo da educação pública (discutido em Peroni, 2015) é uma de suas prioridades, o que se salienta no apoio ao Instituto Reúna (que desenvolve materiais e apoio técnico comprometidos com a implementação da BNCC)⁵² e na promoção do Programa Formar (em que profissionais articulados à Fundação passam a atuar junto às secretarias de educação para auxiliar no desenvolvimento de suas políticas educacionais)⁵³, apenas duas de suas iniciativas. Entre seus parceiros destaca-se o Instituto Natura, no entanto outros sujeitos coletivos apoiadores do Prêmio Educador Nota 10 se relacionam à Fundação Lemann de outras formas.

A Lemann foi a entidade responsável (junto à rede Conectando Saberes) por elaborar o Guia para ser um Educador Nota 10, mencionado anteriormente. Ao se envolver na elaboração de um material como esse, esboça seu compromisso com o concurso, seu viés pragmático e sua motivação de apontar, diretamente, como os professores devem atuar e o que precisam abordar em sala de aula (até mesmo pela Lemann ter sido uma das precursoras da BNCC, documento que indica como basilar no trabalho de um Educador Nota 10). Enfoca, em suas diversas parcerias, o interesse na educação de qualidade, um conceito que elabora baseando-se em suas

⁵⁰ Essa informação pode ser acessada no site da Fundação: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

⁵¹ Tendo atualmente seu nome articulado principalmente ao setor de bebidas e de alimentos, já que atua junto a sócios no controle da AnBev, do Burger King Brasil e da Kraft Heinz Brasil, Lemann também já atuou no Banco Garantia e teve participação na recuperação de empresas como Telemar, Gafisa e América Latina Logística. Informações retiradas da revista Forbes, que o menciona como um dos homens mais ricos do Brasil, no link: <https://www.forbes.com.br/negocios/2019/05/18-fatos-curiolos-sobre-o-bilionario-jorge-paulo-lemann/#foto2>, com acesso em: 04 nov. 2020.

⁵² O site institucional está disponível em: <https://instituto-reuna.org.br/o-reuna/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

⁵³ Esse projeto específico está descrito em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar>. Acesso em: 05 nov. 2020.

próprias impressões (e não em pesquisas acadêmicas ou nas vozes dos docentes que atuam nas escolas do país) e oculta “a objetividade do capital que mais do que assegurar aprendizado ao estudante, precisa assegurar o seu controle social pelo gerenciamento docente” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019).

A Fundação Lemann atua em colaboração em seus projetos com o Todos Pela Educação (fundado em 2006)⁵⁴, que também consta como parte da rede que apoia o Prêmio Educador Nota 10. O Todos se apresenta como uma organização fundada na sociedade civil que se dedica à educação de qualidade, orgulhando-se por não receber fundos públicos, apenas privados, o que daria independência para lançar os desafios que considera necessários. O Todos possui, entre seus sócios fundadores, Jorge Paulo Lemann, além de contar com a Fundação Lemann como sua mantenedora e parceira constante em projetos, como o Compromisso Todos pela Educação. Esse documento, citado neste estudo a partir da pesquisa de Shiroma, Campos e Garcia (2011), foi instituído no âmbito do terceiro setor e se tornou responsabilidade do poder público, tornando-se uma de suas políticas. Era 2008 quando esse compromisso se efetivou, mas a atuação de entidades como essa na educação pública ultrapassa governos e tende a se manter estável mesmo com trocas de partidos na liderança das esferas governamentais.

O apoio de Undime e Consed ao Prêmio concretizam essa percepção, ilustrando como as redes políticas são passíveis de modificação de acordo com negociações e interesses momentâneos em dado projeto e superam uma divisão rígida entre os âmbitos público e privado. Esses dois grupos, que são associações sem fins lucrativos, de direito privado e formadas por sujeitos individuais atuantes no âmbito do Estado, se destacam como os únicos representantes do setor público que figuram dentre os apoiadores do concurso em discussão. Especificamente no período posterior a 2014, quando houve a inserção dos grupos Abril e Globo e da Fundação Roberto Marinho como promotores do Prêmio junto à Fundação Victor Civita, a composição dessa rede tornou-se mais diversificada, com a inclusão de vários patrocinadores e apoiadores. Foi nesse período que Undime e Consed passaram a apoiar o Prêmio, denotando sua anuência com a proposta e legitimando a articulação do concurso (que é formulado e incentivado por uma rede composta em sua maioria por entidades empresariais e filantrópicas) às redes públicas de ensino do país.

A parceria desses sujeitos, que representam as secretarias municipais e estaduais de educação, indica como as fronteiras entre os setores público e privado (PERONI, 2015) são

⁵⁴ O endereço do Todos pela Educação está disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 05 nov. 2020.

fluidas⁵⁵ e tem no Prêmio Educador Nota 10 uma das materializações de suas relações. Aponta, também, contradições que resultam de tais aproximações e compartilhamentos de projetos educacionais. Como mencionado ao se discutir a atuação da filantropia em projetos sociais no capítulo anterior, o financiamento de fundações ou institutos do terceiro setor provém, geralmente, de doações realizadas legalmente por empresas, o que gera abatimento no montante de impostos que tais companhias repassariam ao Poder Público.

Isso traz duas implicações importantes. A primeira é que, ao deixar de direcionar uma parcela dos impostos para o fundo estatal, deixa-se de colaborar, em parte, com a manutenção de serviços sociais essenciais, entre os quais estão os educacionais. Ou seja, a educação básica pública, oferecida universalmente no país, deixa de receber certos recursos, que são direcionados a entidades e projetos específicos vinculados à filantropia e que atendem apenas uma parcela da população. Isso, para Montaña (2010), indica um problema estrutural à atuação do terceiro setor, com a solidariedade local, a ajuda mútua e o atendimento de apenas uma parcela da população substituindo a provisão de políticas universais. A segunda implicação resulta da primeira: ao financiar grupos e projetos singulares, essas empresas revelam que a educação oferecida pelo Estado não atende a suas expectativas e preferem envolver-se em uma iniciativa distinta, mais articulada a seus objetivos.

Undime e Consed, desse modo, ao apoiar o Prêmio Educador Nota 10 e compor sua rede política, se tornam parte de um movimento que é protagonizado por grupos vinculados ao setor privado (diretamente ou por meio da filantropia) e que expressam a necessidade da inserção de suas perspectivas singulares para qualificar a educação pública. Indiretamente, ratificam o entendimento de que a educação estatal, oferecida por suas redes, não possui a qualidade esperada, o que ultrapassa uma possível autocrítica e um envolvimento na superação de dificuldades encontradas. Ao contrário, favorecem iniciativas particulares como o concurso em análise, colocando o poder público em uma posição secundária e validando as concepções de grupos externos na educação pública.

⁵⁵ Essa fluidez também pode ser percebida pelo fato de que, após a qualificação desta dissertação (ocorrida em maio de 2021), ao revisitar o site do Prêmio, constatou-se a atualização de seu formato para a edição do ano em vigência. Mudanças significativas foram identificadas nos sujeitos e também em suas funções, quando comparado àqueles investigados neste estudo, que acolheu as parcerias ocorridas entre 2010 e 2019. Para 2021, a Fundação Victor Civita aparece como a única responsável pela iniciativa e pela realização com concurso, com Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho sendo citadas apenas como parceiros de mídia. No apoio constam revista Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef e o Prêmio segue sendo mencionado como associado ao *Global Teacher Prize*. Os demais grupos não são mais referenciados, sem haver qualquer esclarecimento acerca dessa mudança, o que ampara a constatação de Ball (2014) quanto à liquidez com essas parcerias são firmadas, sendo entendidas, aos moldes do que ocorre no mercado, como momentâneas, tendo-se em vista os interesses comuns forjados em negociações temporárias.

Aliás, no Prêmio, a justificativa para a inserção de todos esses grupos é de que a educação é responsabilidade de todos, inserindo uma perspectiva que se apresenta como de trabalho coletivo, benevolente e comprometido com a questão social. Essa compreensão soa positiva para o público em geral, que tende a reconhecer como essa atuação conjunta poderia qualificar a educação e resultar em avanços significativos para o setor. Contudo, essa argumentação aponta, contraditoriamente, uma articulação explícita do concurso com os princípios neoliberais, que entendem o protagonismo do poder público na educação como responsável por sua ineficiência e favorecem distintos processos de privatização da educação (PERONI, 2015), protagonizados por diferentes sujeitos, e materializam o neoliberalismo na escola (LAVAL, 2019).

Os sujeitos que compõem a rede do Prêmio, assim como as percepções que intentam difundir, são beneficiados pela divulgação do concurso, realizada de forma extensa pelos seus apoiadores. Informações sobre o Prêmio, os docentes vencedores e a festa de celebração constam em várias matérias publicadas anualmente na revista Nova Escola, uma das principais publicações direcionadas à educação no país e que foi distribuída em formato físico para as escolas públicas até 2014⁵⁶, permanecendo como referência para os professores. Além disso, programas televisivos, radiofônicos e publicações dos grupos Globo e Abril também mencionam a iniciativa, divulgando suas etapas e conferindo atenção aos vencedores e ao evento vinculado à premiação.

Os grupos que figuram nessa rede política costumam ser retratados em reportagens e ter seus representantes entrevistados para a elucidação da proposta. Na festa de entrega do título de Educador do Ano, os executivos das empresas parceiras e os filantropos vinculados às fundações são ouvidos pelos repórteres, figurando ao lado dos docentes. Ao dividirem o evento com os vencedores, representam e divulgam seus grupos e colaboram para a constituição de um clima de espetáculo à festividade⁵⁷. A recriação de uma atmosfera de *glamour* direcionada aos docentes que demonstraram o mérito esperado pelos promotores do Prêmio, se traduz como uma recompensa por seu esforço, o que é problematizado por Ferreira (2015) ao investigar o Prêmio Professores do Brasil, e se insere como afim ao Prêmio Educador Nota 10.

A publicidade gerada por essa divulgação, articulada a um projeto que se apresenta como fundado na filantropia e desinteressado de fins lucrativos, é exibida indiretamente, como

⁵⁶ Tal informação está disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe>, tendo sido acessada em: 03 nov. 2020.

⁵⁷ No vídeo disponibilizado no site do Prêmio acerca do evento de 2019, trechos de reportagens veiculadas na rede Globo são utilizados, com os elementos descritos neste parágrafo podendo ser conferidos. O link no Youtube é: <https://youtu.be/ih4j3USxuLA> e o acesso para esta dissertação foi realizado em 03 nov. 2020.

não-intencional, o que gera uma percepção de que o interesse único é com a qualificação da educação pública por meio da valorização dos docentes. Uma imagem positiva é vinculada a esses sujeitos coletivos que, apesar de estarem articulados a empresas que alcançam altos lucros no mercado, demonstrariam estar dando uma devolutiva para a sociedade e auxiliando na promoção de uma educação que resulte em condições de sucesso iguais às suas para todos. Ao mesmo tempo, seu entendimento próprio quanto aos problemas educacionais e, em específico, quanto ao êxito profissional do professor é disseminada, divulgada e reforçada por essa rede, que é favorecida pela participação de importantes conglomerados da mídia dentre seus parceiros.

De tal modo, percebe-se que essa rede, mais do que promover o Prêmio, estabelece-se como uma rede dentro de outras redes (BALL; OLMEDO, 2013), com seus sujeitos dividindo responsabilidades em variados projetos que, ancorados em objetivos e interesses similares, compartilham sua experiência e também publicidade. Apoiando-se em outras iniciativas, provam como a articulação entre redes fortalece o papel desse formato de filantropia e fomenta suas concepções, mesmo que a partir de roupagens distintas. Por trás da ideia de colaboração ao poder público (atuando através dele) no que disseminam como a qualificação da educação ofertada pelo Estado, modificam a gestão (PERONI; CAETANO, 2020), promovendo seus negócios e suas perspectivas societárias enquanto fazem publicidade, intitulando-se como sem fins lucrativos e com interesses unicamente sociais.

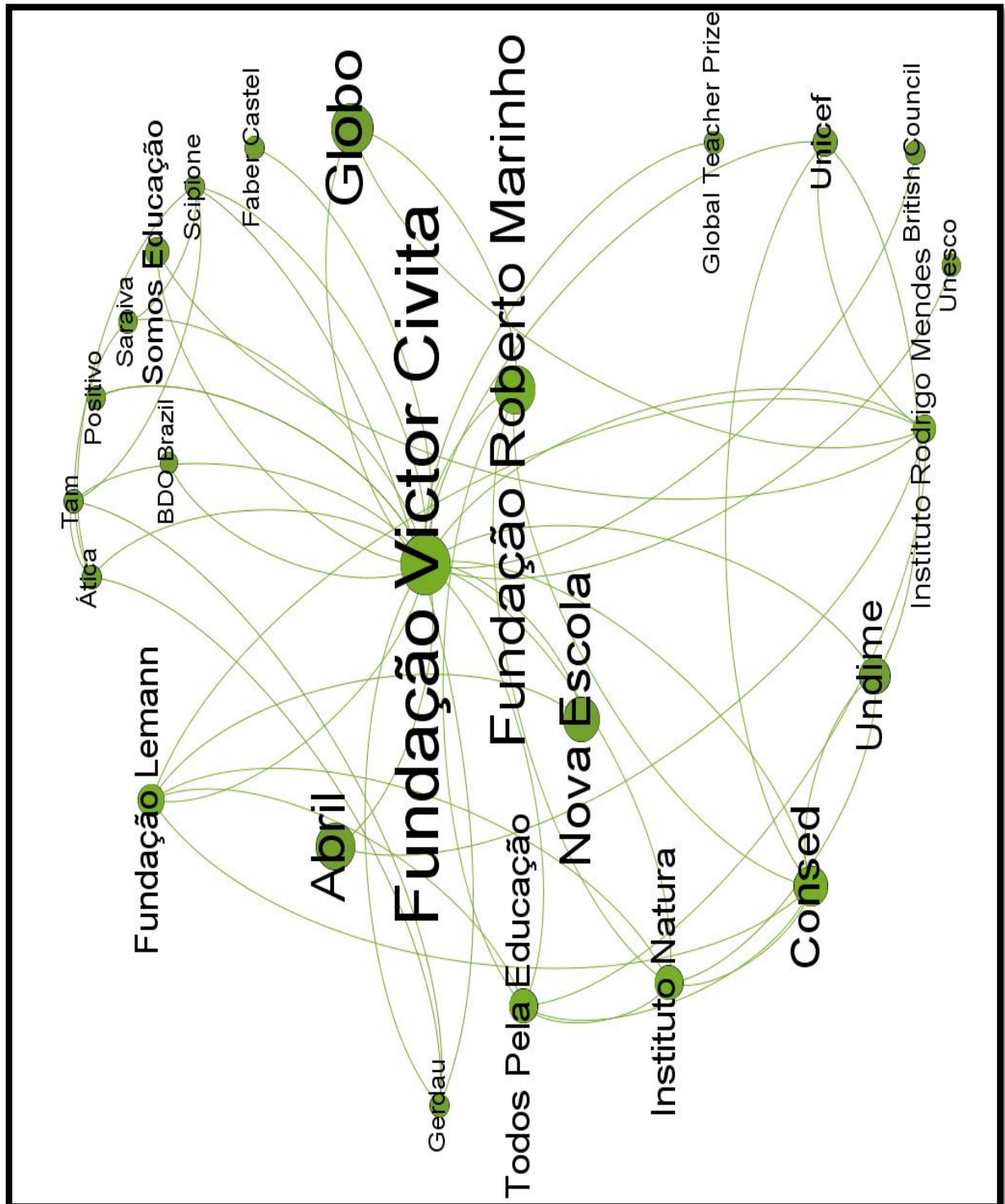
Afinal, como já trazido nas considerações de Ball (2014), por meio da filantropia, as redes políticas disseminam resoluções para os problemas sociais a partir de suas próprias experiências no mercado, atuando de modo distinto do tradicional. Divulgam a ideia de que por meio da concorrência com seus pares, do empreendedorismo e da meritocracia alcançaram êxito com suas empresas, resistindo e superando as dificuldades. Difundem essa mesma perspectiva nos projetos que financiam e apoiam, o que antecipa um pouco do que a pesquisa desenvolve nas próximas páginas ao realizar a análise de conteúdo das sínteses divulgadas pelo concurso acerca dos projetos finalistas do Prêmio Educador Nota 10. Mas antes de aplicar essa ferramenta de análise e de apresentar tais resultados, cabe a ilustração da rede até aqui discutida, que edifica a explanação realizada nesta seção, e uma observação quanto ao ocultamento que as relações entre os sujeitos podem ou não assumir nas iniciativas que defendem.

O apoio dos sujeitos coletivos às propostas e suas articulações (descritas de forma sucinta acima) nem sempre são explícitos e as motivações disso podem ser diversas, sendo que descobri-las, uma a uma, supera as possibilidades deste estudo. Entretanto, no Prêmio Educador Nota 10 (que, como mencionado, chamou-se Prêmio Victor Civita Educador 10 em dado

momento), a ênfase no filantropo engajado na proposta demonstra a preocupação com a divulgação daquele que deu origem ao concurso e isso pode justificar seu destaque recebido no Prêmio. Outros grupos podem vislumbrar projetos educacionais como possibilidades de cumprir com exigências de responsabilidade social, buscar isenção de impostos e/ou de, por meio das redes políticas, adaptar o conteúdo da educação pública aos seus anseios (o que não exige necessariamente a divulgação do sujeito coletivo). Essas outras questões também não podem ser desconsideradas como intenções do Prêmio Educador Nota 10, principalmente porque, pressupõe-se a partir dos estudos realizados, a privatização do conteúdo da educação (PERONI, 2015) se configura como o principal objetivo de redes como a esclarecida nesta dissertação.

Construída a partir do *software* Gephi, a rede traçada abaixo aponta a atuação dos sujeitos implicados no Prêmio Educador Nota 10 e materializa a discussão realizada nesta seção. Os nós representam a presença desses grupos no concurso (tanto como iniciativa, realização, apoio, apoio institucional, parceria, associação ou patrocínio) e as arestas indicam sua articulação à iniciativa e entre si. A menção aos entes ganha destaque ou se torna mais discreta conforme oscila o tempo de permanência dos grupos como participante na promoção da iniciativa. O grau de responsabilidade de cada sujeito coletivo também pode ser entendido a partir dessas construções, que destacam os papéis e o envolvimento de todos os grupos identificados no concurso no período em questão.

Figura 3 – Rede política do Prêmio Educador Nota 10 (2010-2019).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Com esta seção, a relevância que as redes políticas têm assumido no campo educacional foi indicada, apontando como grupos ligados ao empresariado e à filantropia têm promovido iniciativas voltadas à educação pública, sendo o Prêmio Educador Nota 10 uma delas. O

conjunto articulado de sujeitos que incentiva o concurso, problematizado e mapeado acima, atua de forma a, como Ball (2014) discute, agregar à educação as percepções que norteiam sua atuação no mercado, o que é ratificado a seguir, com o debate acerca da concepção de êxito docente divulgada pelo Prêmio.

3.3 A análise de conteúdo como método para a identificação dos critérios de êxito docente no Prêmio Educador Nota 10

Entendendo como se constitui a rede política que promove o Prêmio Educador Nota 10, parte-se, nesta seção, para a identificação dos elementos que são apontados pela iniciativa como norteadores de uma prática docente exitosa, o que colabora com a discussão acerca do conteúdo da proposta do concurso. Além disso, os dados que serão conhecidos aqui são fundamentais para a confirmação da hipótese que se intenta elucidar com o estudo em tela: de que esses elementos disseminam uma concepção particular de êxito que está em relação com a atuação de um grupo específico de sujeitos (apresentados na rede elucidada acima) e, também, com determinada racionalidade (que se vincula ao indicado no primeiro capítulo do estudo). Como será desenvolvido nas seções seguintes, tais apontamentos esclarecem como essas percepções divulgadas pelo Prêmio favorecem a naturalização da precarização do trabalho docente, estimulando a celebração do sucesso (de acordo com suas próprias concepções) de uma parcela dos professores, enquanto normaliza as limitações com que se depara toda a categoria.

Para dar conta do objetivo exposto para esta parte do estudo, será utilizado o método de análise de conteúdo, que tem como sua pesquisadora mais referenciada Laurence Bardin. Conceituado como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44), é descrito como um “esforço de interpretação” que oscila entre “o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (p. 15). A articulação entre “a superfície dos textos” e “os fatores que determinaram estas características” (p. 47) fundamenta esse processo, que é sintetizado em um movimento de descrição, inferência e interpretação de mensagens.

Esse tipo de análise pode ser qualitativa (como nesta dissertação) ou quantitativa, levando-se em conta, respectivamente, a ocorrência ou, então, a frequência de utilização de determinados termos, expressões ou temas. Considerando-se que as sínteses analisadas nesta dissertação são reconstruções elaboradas por profissionais vinculados à rede política do Prêmio, e não os relatos originalmente enviados ao concurso pelos professores, entende-se que pensar nos temas indicados pelos sujeitos coletivos como elementares às práticas premiadas seria mais

válido para se expressar como o êxito é interpretado pelo concurso. Nos sites do Prêmio e da Fundação Victor Civita não são publicados, na íntegra, os relatos encaminhados pelos docentes para avaliação, apenas um pequeno resumo de cada um dos dez projetos condecorados a cada ano, com cerca de um parágrafo, em que é feita uma breve descrição de cada prática.

Apesar de o processo para a identificação dos temas, por meio da análise de conteúdo, parecer simples, são necessários cuidados para que a pesquisa esteja comprometida com o rigor que estudos acadêmicos demandam. Por isso, Minayo esclarece que deve ser “objetiva, trabalhando com regras preestabelecidas e obedecendo a diretrizes suficientemente claras” (2014, p. 308) e também sistemática, “de tal forma que o conteúdo seja ordenado e integrado nas categorias escolhidas, em função dos objetivos e metas anteriormente estabelecidos” (2014, p. 308).

Para seu desenvolvimento, é orientado por Bardin (2016) um percurso constante de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira delas consiste em formular hipóteses e objetivos, escolher os documentos e apontar indicadores que levem à interpretação final (BARDIN, 2016). Hipóteses e objetivos foram mencionados na introdução deste estudo e rememorados acima e, antes de esclarecer os materiais a partir dos quais serão buscadas as respostas que se espera no desenrolar do trabalho, cabe externar os elementos reconhecidos nessa etapa inicial da análise. Realizando uma leitura flutuante (BARDIN, 2016) para compreender preliminarmente a proposta do Prêmio Educador Nota 10 e, então, conseguir definir as intenções da pesquisa e selecionar os documentos a serem utilizados, perceberam-se elementos afins com a racionalidade neoliberal (DARDOT, LAVAL, 2016). A partir dessa relação, houve a escolha de parte dos referenciais teóricos abordados no capítulo dois e, também, a orientação para a seleção dos indicadores analíticos que dão sustentação à identificação das categorias temáticas, ambos apresentados, sistematizados e discutidos nas seções seguintes.

Como mencionado, uma leitura flutuante (BARDIN, 2016) também guiou a escolha dos materiais para comporem o *corpus* da pesquisa, que resultou na opção pelas descrições elaboradas pela premiação acerca dos projetos enviados e considerados vencedores entre o período de 2010 a 2019. Apesar de estarem disponíveis no site do Prêmio e da Fundação Victor Civita⁵⁸ todas as propostas premiadas (que estão cronológica e textualmente organizadas e são

⁵⁸ Quando as apresentações dos projetos vencedores se reportam ao ano de 2018 ou a períodos anteriores, há um direcionamento do site do Prêmio Educador Nota 10 (<https://premioeducadornota10.org/>) para o da Fundação Victor Civita (<https://fvc.org.br/especiais/o-premio/>), onde constam informações complementares sobre a proposta. Essa Fundação foi a única responsável pela iniciativa por 16 anos, quando, em 2014, passou a ser encarregada por sua realização junto a Globo, Abril e Fundação Roberto Marinho.

complementadas por um vídeo de cada professor vencedor) a partir da edição de 2008, entende-se que as inclusas no recorte temporal citado proporcionam à análise a obtenção do objetivo almejado e remetem a um contexto mais recente, favorecendo a discussão pretendida. As sínteses dos relatos da edição de 2020, apesar de estarem disponíveis, não serão consideradas, pois, em função da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus⁵⁹, foram reavaliadas as propostas enviadas ao concurso no ano anterior.

Todas as descrições dos projetos vencedores (ou seja, em torno de dez em cada um dos anos contemplados na pesquisa) serão consideradas, já que se constituem como pequenos resumos em que são destacadas as estratégias interpretadas como basilares para o sucesso do projeto pelo concurso, inclusive aqueles que se reportam à gestão escolar⁶⁰. Apesar de no início da pesquisa ser cogitada a exclusão desse segmento, entendeu-se que, assim como diretores, orientadores e coordenadores pedagógicos podem concorrer e serem considerados Educadores do Ano, também podem ter suas propostas inseridas no estudo. Afinal, são parte do coletivo de professores e, por mais que ocupem outra função, os efeitos de seus projetos se materializam no cotidiano escolar, atingindo os docentes e constituindo o modo como o êxito da categoria é assimilado. Compreende-se que, com a inclusão de todas as descrições dos projetos enviados em dez edições, são cumpridas as normas de validade quanto ao *corpus* a serem seguidas neste tipo de análise, sendo elas:

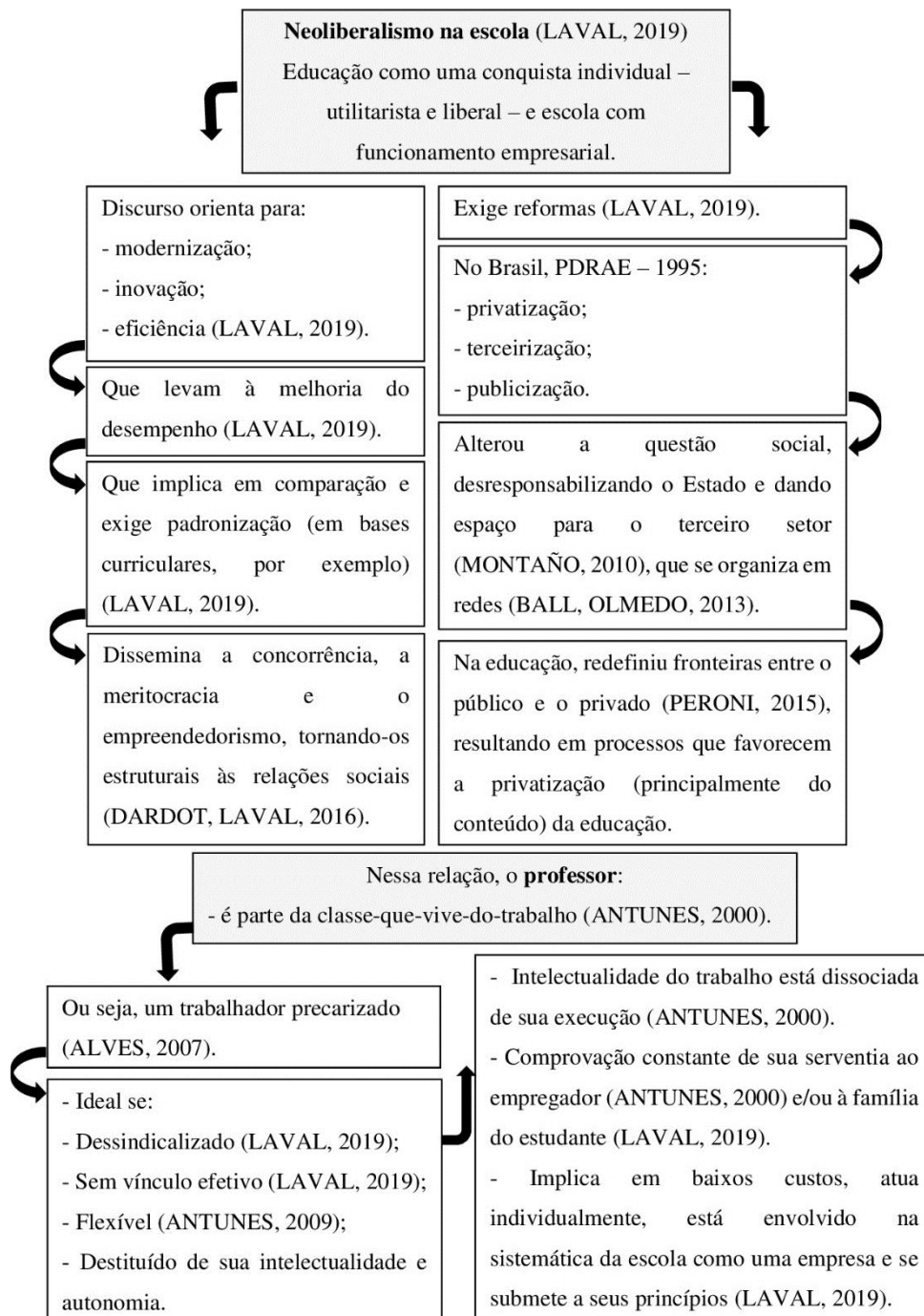
exaustividade: que o material contemple todos os aspectos levantados no roteiro; *representatividade*: que ele contenha as características essenciais do universo pretendido; *homogeneidade*: que obedeça a critérios precisos de escolha quanto aos temas tratados, às técnicas empregadas e aos atributos dos interlocutores; *pertinência*: que os documentos analisados sejam adequados para dar resposta aos objetivos do trabalho (MINAYO, 2014, p. 316, grifos da autora).

A segunda etapa do percurso apontado por Bardin (2016) indica a exploração do material a partir do qual deve-se realizar a codificação, que consiste em produzir recortes, orientados pela semântica, a partir principalmente de palavras ou temas, que esclarecem a representação pretendida pelo texto e orientam a pesquisa. Ausências em um documento, bem como os contextos das mensagens e até mesmo suas condições de produção, como alerta a

⁵⁹ O ano de 2020 foi marcado pela necessidade de distanciamento social ocasionada pelo alto índice de infecção pelo novo coronavírus. Com isso, distintas atividades foram impossibilitadas de serem desenvolvidas presencialmente, entre as quais estavam as aulas da educação básica e superior. Substituídas pelo modelo remoto e, posteriormente, pelo híbrido, as atividades escolares viveram um período singular, o que levou a organização do concurso a tomar a decisão de contemplar relatos enviados na edição anterior.

⁶⁰ Como apontado nas observações do Apêndice C, nas edições de 2010, 2011 e 2012 são mencionados 11 projetos vencedores, já que há dois grandes vencedores: O Educador do Ano e o Gestor Nota 10. Nesse período havia uma separação entre gestores e docentes, o que não é mais percebido nas edições de 2013 e seguintes, com o Educador do Ano podendo ser tanto um professor, como um gestor.

pesquisadora, também se constituem como elementos importantes em uma abordagem qualitativa. Neste estudo, essas questões ganham destaque na medida em que, ao invés de uma busca por palavras recorrentes, a etapa foi orientada para a identificação de “núcleos de sentido” (BARDIN, 2016, p. 135) nas descrições feitas pela premiação a partir dos relatos dos professores vencedores, utilizando essas percepções para a elaboração de indicadores que, posteriormente, dão origem às categorias de análise – que são problematizadas em relação com os marcos teóricos expressos no capítulo anterior e rememorados, de forma resumida, no quadro a seguir.

Quadro 1 – Quadro-resumo dos principais marcos teóricos da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A análise temática foi considerada mais coerente com a proposta deste estudo porque o Prêmio inclui as diferentes etapas e modalidades da educação básica, nas mais diversas disciplinas e também no âmbito da gestão escolar. Desse modo, a identificação de termos recorrentes poderia resultar em uma quantidade extensa de categorias, que dificultariam a sistematização que se objetiva com a análise de conteúdo. Como apresentado por Bardin (2016),

“a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (p. 144).

Além disso, “para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso” (MINAYO, 2014, p. 316), que orientam as interpretações e qualificam-nas. Por isso, após uma leitura minuciosa das sínteses dos relatos – na etapa de exploração do material – são retirados, de cada um dos resumos acerca dos projetos, os temas, ou seja, a essência de cada proposta que foi anunciada pelo Prêmio dentre as ganhadoras. Esses temas são representados por meio de indicadores, que são conceituados e organizados, resultando em categorias analíticas.

Porém, antes de avançar na apresentação dos indicadores e das categorias de análise, convém mencionar que o tratamento desses resultados ocorre por meio da inferência e da interpretação dos significados do texto, na terceira etapa apontada por Bardin (2016). A inferência consiste, basicamente, na indução a partir dos dados levantados e possibilita a efetivação da interpretação, levando a correspondências entre estruturas semânticas e outras de natureza psicológica, sociológica, histórica ou política dos enunciados (BARDIN, 2016). O conteúdo da proposta do Prêmio também será retomado para reforçar os argumentos utilizados e para fortalecer a interpretação almejada. Afinal, a análise de conteúdo, para além de uma leitura que proporcione a compreensão da comunicação em sua intenção primeira, objetiva “realçar [...] um sentido que figura em segundo plano” (BARDIN, 2016, p. 47) e que, mesmo sem possuir um formato único e rígido, pauta-se pelo rigor que leva à superação de incertezas e ao enriquecimento da leitura, o que justifica sua utilização neste estudo.

3.3.1 A análise categorial temática como modo de compreender o êxito docente no Prêmio Educador Nota 10

Para chegar às categorias analíticas que expressam o êxito docente no Prêmio Educador Nota 10, realizou-se, como apresentado na seção anterior, a exploração das sínteses dos projetos vencedores do concurso durante dez edições (2010-2019). Os temas presentes em cada uma de suas propostas foram apontados, resultando na construção de dez indicadores que orientam a constituição da análise. Um tema, conforme Bardin (2016), “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto” (p. 135) e que auxilia na compreensão de tendências, motivações, valores e até mesmo atitudes.

Conforme denotam os critérios para constituição do *corpus*, todas as sínteses do período considerado foram incluídas, de forma que essa amostra possa ser considerada como representativa do universo de premiados. No Apêndice C desta dissertação, o processo de codificação pode ser verificado em detalhes, com a expressão dos indicadores presentes nas descrições dos projetos incluídas na pesquisa. Na maior parte delas, verifica-se a utilização combinada de dois ou mais indicadores, o que pode ser relacionado ao fato de que os professores-autores buscam aproximar ao máximo seu relato dos critérios de seleção do Prêmio, pré-definidos pelo concurso e já mencionados no item 3.1 deste estudo.

Essas sínteses dos relatos são significativas para esta análise, pois são divulgadas e utilizadas como forma de inspirar outros professores, já que os projetos premiados são considerados boas práticas que podem ser replicadas em outras realidades, como apresentado também nos critérios de seleção do Prêmio Educador Nota 10 expostos anteriormente. São essas descrições que podem ser lidas pelos docentes, seja nos endereços *on-line* do concurso e da Fundação Victor Civita, ou na Revista Nova Escola, que apoia e divulga essa iniciativa e anualmente publica as práticas dos professores vencedores. Com a utilização dessas descrições para a elaboração dos indicadores, entende-se que aquilo que o Prêmio considera como essencial ao êxito docente será identificado e contemplado na pesquisa.

Resultantes dessa etapa inicial de análise, assim, os temas que se depreenderam das sínteses dos relatos consideradas pela pesquisa estão representados nos indicadores expressos no quadro abaixo. Ao lado de cada uma delas estão seus respectivos conceitos, elaborados pela autora do estudo a partir da leitura das descrições dos relatos dos docentes⁶¹. Como já apontado, a quantidade de vezes em que cada tema foi detectado nos projetos dos vencedores não é um dado relevante para esta pesquisa, mas sim sua ocorrência, o que é próprio de análises de conteúdo qualitativas.

Quadro 2 – Indicadores e seus respectivos conceitos

	Indicadores	Conceito
1	Melhoria do desempenho em avaliações externas	Esse indicador aparece no Prêmio de forma específica quando são analisadas propostas da Gestão Escolar, sendo considerado uma conquista por representar, no

⁶¹ O conceito de coletividade, por exemplo, pode possuir outras distintas conotações apontadas em dicionários, entretanto a explicação utilizada aqui remonta apenas ao sentido expresso nas descrições acerca dos projetos vencedores no Prêmio e identificadas pela autora da dissertação.

		Prêmio, a qualidade da educação oferecida em dada escola.
2	Coletividade/Colaboração	Estímulo para que as propostas sejam desenvolvidas coletivamente, de forma que os alunos colaborem uns com os outros na resolução dos problemas.
3	Curiosidade/ interesses dos alunos	Sensibilidade do docente em perceber quais são as curiosidades ou os interesses dos discentes, propondo práticas articuladas a eles e tornando mais prazerosas suas vivências escolares.
4	Envolvimento da família/comunidade escolar	A comunidade escolar é destacada como corresponsável pelos projetos desenvolvidos, tendo suas peculiaridades ou saberes considerados nos diagnósticos que antecedem a elaboração da proposta, no desenvolvimento das atividades programadas e/ou, ainda, na avaliação do trabalho.
5	Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados	Diversificação de estratégias de forma a contemplar variadas metodologias, com o esforço docente para que os alunos, em suas distintas formas de aprender, sejam contemplados na proposta. Materiais mencionados como de qualidade são usados para complementar, em várias sínteses, essa dimensão do projeto. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e/ou de mídias sociais serve para engajar os estudantes e qualificar seu processo de aprendizagem.
6	Inovação	É exaltada nas práticas como uma forma de recriá-las, renovando as propostas tradicionais e exaltando a autoria do sujeito que a propõe.
7	Necessidades dos alunos	O que motiva a prática docente considerada exitosa é a sensibilidade do docente em perceber uma necessidade do grupo, que pode estar relacionada a conhecimentos ou até mesmo a questões atitudinais.
8	Protagonismo	Denota-se em projetos que estimulam os sujeitos a solucionarem problemas por meio das práticas

		escolares, encorajando-os a assumirem uma posição de responsabilidade perante eles. A resolução de questões sociais complexas, como a violência ou a falta de saneamento básico da comunidade, ou ainda estruturais da escola são descritas como tendo possibilidade de resolução por meio da responsabilização individual dos sujeitos, sem a menção à busca por apoio estatal.
9	Questões emocionais, sociais e comportamentais	A proposta auxilia no desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos considerados socialmente adequados de acordo com alguma necessidade percebida no grupo, como questões de autoestima, combate ao preconceito e estímulo a atitudes de compreensão de outrem.
10	Relação do saber escolar com o cotidiano	O professor propõe tarefas em que os saberes escolares são compreendidos mais facilmente a partir de sua relação com o cotidiano do grupo, relacionando o conhecimento científico com as experiências na família ou na comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Convém citar que, ao realizar a leitura exploratória e a identificação dos temas para a construção desses indicadores, constatou-se que, quanto mais antigos, menores são esses textos e menos características do trabalho pedagógico do docente são contempladas em sua escrita. Não é possível precisar o motivo disso, mas é possível relacionar o período mais recente, em que constam dados mais específicos sobre os projetos vencedores, à ampliação da rede política do Prêmio, a partir de 2014. Como dito no item 3.2, foi a partir desse período que os sujeitos coletivos Globo, Abril e Fundação Roberto Marinho passaram a apoiar a Fundação Victor Civita na promoção do evento, com a inserção de mais empresas e entidades filantrópicas como parceiras. Como atuam na mídia, esses grupos valorizam essas descrições e utilizam-nas como conteúdo em seus produtos, o que justifica sua qualificação. Essa tendência foi percebida, no mesmo período de tempo, nos vídeos divulgados como complemento das descrições sobre as práticas dos docentes vencedores.

Com os indicadores encontrados, que foram confrontadas com o referencial teórico da pesquisa e com a contextualização do Prêmio, podem ser inferidos campos temáticos que estão

em relação com o modo pelo qual o êxito docente é concebido no concurso. Esses campos temáticos dão origem a três categorias analíticas que sistematizam as propostas vencedoras, representando como um educador deve atuar para obter sucesso, o que implica em ser premiado e receber reconhecimento. O empreendedorismo, a meritocracia e a concorrência são entendidos como os elementos centrais, sendo valorizados tanto nas sínteses que sintetizam as práticas premiadas, quanto no formato utilizado para a seleção dos professores vencedores.

Essas categorias, por mais que possuam conceituações distintas, aparecem de forma complementar umas às outras, já que juntas sistematizam o modo particular com que o êxito docente é retratado pelo Prêmio. Nas seções seguintes, em que cada uma das categorias será apresentada e exemplificada, esse entendimento será reforçado por meio da interpretação, etapa final da análise de conteúdo que trará elementos importantes para a discussão do trabalho docente no quarto capítulo desta dissertação. Os indicadores, elencados acima, serão trazidos para a escrita a fim de ilustrar as categorias, assim como as sínteses de alguns dos projetos premiados, exibidas no Apêndice C.

3.3.1.1 O empreendedorismo do professor como um dos elementos centrais de seu sucesso na docência

Após o exame das sínteses que são objeto de análise de parte desta pesquisa, percebeu-se que os indicadores elencados apontam para determinados campos temáticos que sistematizam o modo particular como o êxito docente é concebido pelo Prêmio Educador Nota 10. Um desses campos é o empreendedorismo, que se sobressai também como parte dos conceitos centrais do neoliberalismo. Como discutido no decorrer deste estudo, o neoliberalismo se materializa não somente como uma forma de definir questões econômicas, mas enquadra todas as relações humanas no domínio do mercado (HARVEY, 2014). Em vista disso, a escola é constituída por suas prescrições e tem seu funcionamento, como Laval (2019) diagnóstica, aproximado da dinâmica de uma empresa.

Nessa relação, o estímulo para que se empreenda ultrapassa as expectativas que são impostas a empresários ou a aspirantes a essa posição. A essência do empreendedorismo – expressada por Garcia (2015) como a capacidade de acreditar em seu próprio poder de realização (independentemente de crises), conhecendo suas características pessoais e sua realidade e engajando seus pares a compartilhar de um objetivo – é disseminada como uma característica almejada para os Educadores Nota 10 no concurso analisado. Nos indicadores

que sistematizam os projetos vencedores do concurso, isso se evidencia na constatação de um roteiro singular desenvolvido pelos inscritos.

Nele, o docente identifica uma necessidade de aprendizagem (que pode ser uma curiosidade ou um interesse dos alunos), cria e organiza um planejamento para inserir tal temática nas aulas e motiva os alunos a participarem. Acreditando em seu potencial, o professor utiliza distintas estratégias metodológicas, estabelece relações entre o saber escolar e o cotidiano, usa diferentes materiais e inova, o que, de certo modo, constitui um percurso que é desenvolvido pelos docentes em geral no cotidiano escolar. O concurso, contudo, enfatiza esse processo nas descrições divulgadas como uma fórmula para o sucesso pedagógico, na qual também é agregada a capacidade do profissional em não se abalar com o grau de dificuldade que encontra, responsabilizando-se individualmente para suprir qualquer contrariedade, mesmo que seja um problema complexo. Com isso, constata-se como os sujeitos que apoiam o Prêmio inserem no perfil de professor que premiam e divulgam suas próprias percepções, pois como Ball (2014) discute, as redes políticas tendem a compreender questões de difícil solução como facilmente resolvíveis por meio de receituários gerenciais. O professor-empendedor retratado no concurso é o incumbido por operacionalizar isso na escola.

Sua sensibilidade para compreender as demandas discentes na realidade, conseguindo se conectar aos seus alunos e discernir quais seriam suas carências, propondo projetos diferenciados que deem conta dessa necessidade, é um ponto que une grande parte das iniciativas relatadas. Assim como do empendedor empresarial espera-se que, com seu negócio, inove e supere crises (como comentado anteriormente a partir de Harvey, 2014), do professor-empendedor almeja-se que, a partir de sua atuação, parta das adversidades que encontra na realidade para criar novas possibilidades e transpor rotinas escolares já estabelecidas (tradicionais e muitas vezes desinteressantes aos olhos dos estudantes). Por meio de um processo autoral, o docente deve recriar situações e propor práticas que mobilizem os alunos e, ao mesmo tempo, se distingam daquelas dos demais professores. Utilizando-se de sua capacidade de realização para contornar qualquer contrariedade, o docente qualificaria sua atuação, comprovaria seu sucesso e justificaria o recebimento da premiação.

O estímulo à criação e à autoria do docente – mencionado acima –, contudo, não se desvincula de determinadas exigências, como o cumprimento daquilo que é prescrito pela BNCC (ou, em edições mais antigas, de outros documentos que uniformizavam o currículo escolar). Desse modo, a criatividade é limitada àquilo que já está previsto em um contexto macroestrutural, que impõe os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos docentes (como se fossem metas para cada ano de escolarização) e define a que sua atuação deve se dedicar. O que

poderia ser entendido, em certa medida, como positivo, evitando que todo o trabalho pedagógico ficasse restrito ao que o aluno espera conhecer ou ao que está em seu entorno, também indica uma contradição da proposta. Isso porque o empreendimento pedagógico do docente pode ser melhor conceituado como uma forma de adaptação daquilo que percebe como necessário aos estudantes no espaço singular da escola ao que organismos internacionais e seus aliados definem como sendo o propósito educativo.

Pereira e Evangelista (2019), ao discutirem o papel da revista Nova Escola (sujeito importante da rede política do Prêmio Educador Nota 10 por ser um dos maiores divulgadores do concurso) no movimento que intenta implementar a BNCC (composto por diferentes entes vinculados ao privado e à filantropia, sendo muitos em comum com os da premiação em análise) aprofundam essa questão. As autoras enfatizam que os docentes têm sido creditados como protagonistas na operacionalização da Base, contrariando o processo arbitrário de elaboração do documento (resumidamente apresentado na página 16 desta dissertação) no qual, efetivamente, foram pouco considerados. Destacam como a Nova Escola delega aos docentes a tarefa de colocar em execução a BNCC, estimulando metodologias que favoreçam-na e práticas que planifiquem-na, como ocorre a partir do Prêmio Educador Nota 10.

Ilustrando a discussão do docente retratado como um empreendedor pelo Prêmio – ao identificar problemas e entendê-los como inspirações para variar suas propostas pedagógicas, criando soluções, investindo em metodologias e superando contrariedades –, está a síntese do projeto "Leitura Dramática" (5º dentre os vencedores do ano de 2016, conforme o Apêndice C). A descrição realizada pelo Prêmio ratifica como a professora que obteve êxito percebeu que muitos de seus alunos do 5º ano do Ensino Fundamental tinham dificuldade em interpretar textos (habilidade escolar básica e também exigida em sucessivos documentos orientadores do currículo da educação básica). A partir disso, trabalhou com os alunos leitura dramática, propondo sucessivas estratégias que culminaram na gravação – para a biblioteca da escola – de um CD na rádio local, um recurso pouco corriqueiro nas aulas. A síntese destaca como a motivação dos alunos com a proposta foi decisiva, com o papel da docente denotado como um mobilizador do grupo e evidenciado como crucial ao sucesso do projeto, que trouxe avanços para a fluência leitora dos estudantes e deu confiança a eles, demonstrando o alcance do objetivo almejado.

Outra descrição publicada entre as vencedoras, com uma estrutura similar, reforça o papel do professor para aguçar o interesse dos estudantes, fazendo com que se envolvam com suas iniciativas. Em "Os Beatles – seu tempo e sua história" (1º projeto mencionado no Apêndice C dentre os vencedores de 2019), a professora variou suas estratégias metodológicas

e disponibilizou distintos materiais aos seus alunos de uma escola do campo, relacionando o saber que queria abordar com o cotidiano e tornando-o atrativo. O potencial destacado na conduta da docente foi o de não se prender ao meio convencional com que as aulas costumam ser desenvolvidas (geralmente baseadas na exposição do docente), mas de alcançar os objetivos que são delineados para as aulas de inglês de um 4º ano do Ensino Fundamental de forma prazerosa. A iniciativa de pensar em métodos e fontes distintas, que mobilizassem as crianças, assim, foi usada para empreender pedagogicamente e demonstrar sua capacidade de *fazer acontecer*.

Os dois projetos partem de situações legítimas e demonstram o empenho do profissional em alcançar seus objetivos e proporcionar uma aprendizagem prazerosa aos estudantes, algo que merece ser reconhecido e que acontece nas escolas do país diariamente. Essas práticas, contudo, são apoderadas pelo Prêmio e traduzidas por ele para os demais professores e também para a sociedade em geral (que acessa reportagens acerca dos vencedores do concurso nos diferentes meios nos quais são veiculadas, como destacado no Apêndice A). A partir disso, são utilizadas para reforçar modos de pensar a educação próprios da rede política que promove o concurso.

Na conceituação de Silva (2012), o empreendedor é qualificado como um sujeito que agrega habilidades técnicas, gerenciais e pessoais, compreendendo situações particulares, liderando aqueles próximos de si no desenvolvimento de um trabalho de equipe, gerenciando e controlando suas iniciativas, e empregando valores e capacidades para ser inovador, persistente e ousado em seus negócios. Essas habilidades são exibidas como afins ao perfil docente constituído na dinâmica do Prêmio por meio de práticas como as mencionadas, que são apropriadas e interpretadas pelo concurso. Com isso, divulgam o êxito do professor como atrelado à sua atuação empreendedora ao estabelecer estratégias, mobilizar recursos, liderar pessoas e, sendo audacioso e obstinado, fazer sua proposta dar certo.

Outros indicadores também transparecem o destaque dado ao concurso para que, apesar das dificuldades encontradas pelos docentes (e valendo-se delas), os professores desenvolvam seu potencial empreendedor. A ênfase no protagonismo, recorrente nas edições incluídas na pesquisa, reafirma essa questão e aparece tanto como uma característica dos projetos premiados, quanto como uma conduta a ser estimulada nos alunos por meio da prática docente na escola. De forma regular, nas sínteses publicadas pela rede política do Prêmio, destaca-se como o fato de que empreender e obter sucesso nas propostas se vincula a não ficar refém das condições que a escola oferece, ou de uma ação estatal que deveria contornar uma problemática local. O professor é aquele que realiza, *dá um jeito* e não desiste (como o conceito de Garcia, 2015,

problematiza), criando, a partir das dificuldades com que se depara, novas respostas para os desafios da realidade.

Ilustram essa percepção distintos projetos premiados, dentre eles o que evidencia como um docente, por meio de um projeto desenvolvido com seus alunos do 8º ano do ensino fundamental, solucionou um problema comunitário: a falta de água potável causada pela poluição do Rio Doce após o rompimento da Barragem do Fundão (em Mariana, Minas Gerais, em 2015). O professor, que recebeu o título de Educador Nota 10 em 2016, propôs à turma aplicar ao cotidiano o estudo dos elementos da tabela periódica (conforme o projeto “Filtrando as lágrimas do Rio Doce”, mencionado no Apêndice C). Para isso, os alunos recolheram e analisaram amostras da água do rio, que banha a comunidade ribeirinha em que a escola se situa, cujos resultados levaram o grupo a propor o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de filtros de areia, que foram instalados nas casas dos moradores e passaram a drenar a água.

Em outro projeto, premiado em 2015, enviado por um gestor, intitulado “Minha escola: reconstrução coletiva”, também denota-se que parcerias e apoio da comunidade levam à resolução de problemas estruturais complexos. A partir da obtenção de doações e do apoio de familiares dos alunos, foi promovida uma reforma na instituição, tornando o ambiente agradável aos estudantes. Aliado a isso, a síntese destaca como a diretora conduziu atividades que empoderaram os alunos, dando voz tanto a eles como aos demais entes da comunidade, o que criou uma sensação de pertencimento e de cuidado com a escola. Isso reduziu depredações à estrutura física e qualificou a aprendizagem, melhorando índices da instituição em avaliações externas e acabando com a violência, que antes era constante no ambiente escolar.

Ambas as descrições frisam o protagonismo dos sujeitos que atuam no espaço singular da escola para empreender diante das dificuldades e, com isso, resolver problemas que ultrapassam a função atribuída ao professor (ou ao gestor). Em “Filtrando as lágrimas do Rio Doce”, um problema grave, ocasionado por falhas no trabalho desempenhado por um grupo privado e que trazia implicações para a comunidade devido à omissão do Estado em prover responsabilizações⁶², foi passível de resolução através do trabalho de um professor e do envolvimento de seus alunos na proposta. Em “Minha escola: reconstrução coletiva”, ao invés

⁶² A barragem da Samarco, de propriedade dos grupos Vale e BHP Billiton, rompeu-se no dia 5 de novembro de 2015, em Mariana, Minas Gerais. 19 mortes foram registradas, além de haver a destruição dos locais atingidos pela lama e a contaminação do Rio Doce (que chegou poluído ao oceano) e de toda a área próxima. A morosidade da justiça em julgar as empresas e prover bem-estar às famílias das vítimas e aos atingidos pela degradação pode ser verificada em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/11/05/tragedia-de-mariana-5-anos-sem-julgamento-ou-recuperacao-ambiental-5-vidas-contam-os-impactos-no-periodo.ghtml>. Acesso em: 25 jan. 2021.

de esperar por recursos públicos para a reforma da escola, a gestora motivou aqueles que estavam ao seu redor a buscar parcerias e, com isso, resolver o problema.

Os efeitos dessas iniciativas mudaram a realidade desses sujeitos, contudo, a forma como o concurso explana seu êxito parece indicar que a responsabilização e o empenho individuais, movidos pelo poder de realização e pelas parcerias locais, seriam suficientes para que projetos educacionais (e sociais) dessem certo. Empreender se torna a estratégia para superar qualquer dificuldade, como se a crítica a contextos de desigualdade ou a cobrança do Estado (ou do privado, como seria coerente no caso de Mariana) por soluções não fosse recomendável, com boas intenções, criatividade, força de vontade e *mão na massa* sendo o percurso prudente. Esse viés do Prêmio é explicado por Montaño (2010), que reitera como políticas sociais têm sido distanciadas da esfera de atuação estatal no neoliberalismo e a sociedade civil tem se tornado sua corresponsável, com discursos recorrentes de crise, ineficiência do Estado e democratização de obrigações justificando o enfraquecimento de ações universais. Além disso, o léxico do empreendedorismo auxilia no ocultamento das dificuldades geradas pela omissão estatal e reforça o sujeito como o único responsável por seu próprio êxito, como Antunes (2018) destaca. O Prêmio, a partir de projetos como os citados, pode ser aproximado dessa compreensão, explicada pelas próprias vinculações de sua rede política⁶³.

Afim a como Ferreira (2015) qualificou o Prêmio Professores do Brasil, entendendo que a espetacularização da docência promovida pelo concurso era atrelada à capacidade de empreender desses profissionais, no Prêmio Educador Nota 10 a atuação docente de sucesso, publicizada e ratificada por sua rede política, também se aproxima da lógica empreendedora. Tal como na tese de Ferreira (2015), em que os premiados são retratados como aqueles que se destacam por continuamente buscarem, em sua prática, o desafio de alcançarem uma versão de si mais eficaz do que a atual, os Educadores Nota 10 são qualificados como obstinados pelo êxito de seu projeto. O trabalho pedagógico, nas premiações, é traduzido e ressignificado como um negócio de sucesso, como um modo de afirmar publicamente que, assim como em um contexto de crise econômica os sujeitos são capazes de criar um empreendimento lucrativo no mercado, nas condições deficitárias que muitos contextos escolares oferecem é possível empreender práticas exitosas a partir da capacidade de realização do professor.

⁶³ Não se desconsideram, todavia, as intenções genuínas de docentes e estudantes ao promoverem iniciativas que buscam amenizar problemas sociais complexos, não entendendo-os – neste estudo – como colaboradores dessa racionalidade. Seus objetivos são estabelecidos de forma a auxiliarem sua comunidade (como mencionado a partir de Barroso, 2002), mas suas práticas acabam sendo reproduzidas e reinterpretadas de modo a reforçar valores e condutas que retiram do Estado e do mercado seus compromissos com a sociedade.

O empreendedorismo, inclusive, se evidencia no regulamento da premiação, que apresenta as etapas avaliativas às quais os docentes se submetem ao se inscrever para disputarem a vaga de Educador do Ano. Distintos momentos, que são coordenados por diferentes profissionais, servem para avaliar o relato encaminhado pelo professor, aferindo a validade das comprovações que devem evidenciar a qualidade, a eficácia e a autenticidade de seu projeto. O profissional inscrito pode ser requisitado, via telefone, para esclarecer questões relativas a sua proposta e também pode precisar encaminhar materiais complementares, que provem a singularidade de seu projeto, sendo recorrentemente testado e julgado, como destacado no item 3.1 desta dissertação.

Ao publicizar tais procedimentos de avaliação dos inscritos em seu site, o Prêmio faz recordar séries veiculadas na televisão em que empreendedores apresentam uma proposta inovadora e precisam convencer um grupo de jurados a investirem em seu negócio, como no popular *Shark Tank*. Enquanto nesse *reality* os participantes argumentam para que seu negócio seja encarado como uma possibilidade de lucratividade a investidores, os professores precisam provar que seu projeto inscrito no Prêmio Educador Nota 10, além de se sobressair a de outros docentes, tem resultados comprováveis, serve de inspiração e pode ser divulgada como uma boa prática. Afinal, a possibilidade de replicação dos projetos vencedores consta como um requisito até mesmo para sua seleção, havendo ampla divulgação dos docentes e de suas propostas exitosas em veículos como a revista Nova Escola, que compõe a rede política do concurso.

Essa reprodução dos projetos em outros contextos remonta ao contexto empresarial, em que *cases* de sucesso são utilizados para motivar outros empreendedores. Em um mercado que, como o neoliberalismo argumenta, todos competem com suposta liberdade e em determinada situação de igualdade, se parte dos sujeitos se arriscam, criam oportunidades e obtêm sucesso, todos, então, poderiam obter esses mesmos resultados. No Prêmio, todos os professores – estejam eles em cargos de gestão ou não, atuando em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, em uma ou outra disciplina, tanto em escolas públicas ou particulares – são considerados passíveis de serem laureados como o Educador do Ano, sendo percebidos como em condições mesmas de empreender e alcançar êxito.

Quando há a explicitação acerca da necessidade de que as propostas enviadas ao Prêmio possam ser reproduzidas em quaisquer condições físicas ou materiais, também há uma aproximação com esse entendimento, já que, mais uma vez, a capacidade empreendedora é tida como capaz de superar limitações do contexto. O papel do Estado em apoiar e prover condições mínimas de trabalho ao docente não se salienta como um fator que pode ser relacionado com o

êxito do professor no Prêmio. Ao contrário, o entusiasmo e a motivação do profissional para inovar e superar os desafios de sua prática são denotados como determinantes para o sucesso de seu empreendimento, que não dependeria, bem como no livre mercado, de condições pré-estabelecidas.

Nesse sentido, um clima de otimismo também se constitui como importante para o empreendedorismo. Como Harvey (2014) indica, a crença de que qualquer projeto é passível de ser realizado auxilia as pessoas a acreditarem em si e arriscarem, o que se mostra como uma forma de motivar a iniciativa dos sujeitos para empreender. Isso reforça a compreensão expressa acima, já que, na premiação, os docentes, independentemente de seus vínculos e de condições estruturais, são entendidos como empreendedores em potencial – não de negócios, mas de projetos educativos exitosos que servem como bons exemplos para os demais profissionais.

Reforça-se essa dimensão quando o Prêmio Educador Nota 10 promove um evento luxuoso para a entrega das condecorações aos vencedores, ratificando a ideia de que o *status* profissional do professor parece possível de ser elevado com essa premiação, como discutido na tese de Ferreira (2015). Nela, a espetacularização da docência, como conceitua o autor, é construída a partir do incentivo ao empreendedorismo, entendido como o modo de se alcançar reconhecimento social da profissão. É como se a cerimônia de entrega dos prêmios resultasse na constituição de um novo professor, uma *celebridade docente* (FERREIRA, 2015), que se sobressai aos colegas e passa a ser uma referência para a profissão – um empreendedor de sucesso que merecesse tal formato de valorização. Essa valorização, convém destacar, está restrita a apenas uma parcela dos professores, como é aprofundado nas categorias seguintes.

Antes de indicá-las, ressalta-se que o apoderamento, pelo concurso, das práticas dos docentes para reafirmar sua concepção de docência exitosa, também acaba por reforçar a lógica laboral do empreendedor. Como Puello-Socarrás (2010) argumenta, os empreendedores são sujeitos que não dependem de empregabilidade ofertada por outrem, pois criam oportunidades, investem mesmo em situações de risco e promovem certa conciliação entre o capital e os trabalhadores. De tal modo, conceituar um professor-empendedor, para além do enfoque dado a sua forma de atuar, traz implicações para o trabalho docente da categoria, reforçando seu afastamento sindical e autorresponsabilizando-o. Comparando essa questão com a acepção de Pereira e Evangelista (2019), que destacam como a Nova Escola difunde a ideia de que os professores deveriam deixar de suspeitar e de contrariar a Base, mas implementá-la, o concurso subentende que reclamar de condições de trabalho inadequadas ou exigí-las não seria relevante, pois – por sua própria capacidade de realização – o professor superaria tais limitações. Essa

compreensão será discutida no capítulo quatro, após a apresentação das demais categorias identificadas no Prêmio.

3.3.1.2 A concorrência pacífica como um dos alicerces do Prêmio Educador Nota 10

O empreendedorismo, discutido na seção anterior, está em relação com outra categoria de análise que se salienta no Prêmio Educador Nota 10: a concorrência. Esse elemento, que é mencionado como a característica primeira do neoliberalismo por Dardot e Laval (2016)⁶⁴, colaboraria para que a livre iniciativa dos sujeitos fosse estimulada, já que suas vantagens competitivas levariam a uma disputa que melhoraria o consumo e, em relação a ele, a dinâmica social capitalista (HARVEY, 2005). Assim, competir se coloca como um modo de qualificar a ação empreendedora, já que, estando em uma arena constante de disputa, o sujeito, para se destacar, não precisa *apenas* criar respostas para os problemas com os quais se depara, mas fazer isso de um jeito mais competente do que seus pares.

Essas questões estão em relação com temas sobressalentes nos projetos vencedores do Prêmio Educador Nota 10, além de constituir a essência da proposta que tem a concorrência como princípio de seleção. No regulamento do concurso, já mencionado no item 3.1 deste estudo, o fato de os docentes se inscreverem e apresentarem suas práticas para serem apreciadas pelos avaliadores (que desenvolvem variadas etapas de seleção até chegarem aos projetos vencedores) é entendido como um modo de motivá-los a qualificarem seu trabalho, em uma lógica afim à que Harvey (2005) problematiza como essencial à competitividade. Além disso, o Prêmio, ao convidar os professores a submeterem propostas, explicita a concorrência na qual se baseia para selecionar os Educadores Nota 10 e isso não causa estranhamento nos sujeitos em geral. Mesmo que docentes em disputa por um Prêmio concedido por grupos privados possa parecer contraditório a um processo educativo pautado na coletividade e no comprometimento com a construção conjunta de projetos educativos (elementos que costumam permear os discursos sobre a educação), não são percebidos incômodos com esse movimento concorrencial.

A concorrência pacífica (DARDOT; LAVAL, 2016) e generalizada (LAVAL, 2019) que rege a dinâmica social no neoliberalismo pode justificar essa naturalização da disputa que está presente nas próprias escolas por meio de premiações como a de melhor aluno, melhor

⁶⁴ A concorrência é considerada a base do próprio conceito de neoliberalismo por Dardot e Laval, que é sistematizado como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

redação ou melhor trabalho apresentado em uma feira de ciências, por exemplo, ou no embate (geralmente suavizado e discreto) entre instituições pelas colocações de destaque em *rankings* instituídos a partir de avaliações externas. Ainda, pode-se acrescentar que a conotação neoliberal que conceitua serviços e produtos privados como melhores do que públicos (sentido construído socialmente como um modo de legitimar privatizações, terceirizações e publicizações e todo o raciocínio que privilegia o mercado, como discutido no segundo capítulo desta dissertação) pode reforçar essa normalização de concursos, como o analisado. Afinal, propostas como o Prêmio Educador Nota 10 apresentam grupos mercantis e filantrópicos reconhecidos socialmente que afirmam objetivar a valorização dos docentes, com sua popularidade auxiliando na aceitação de seu projeto, mesmo que a qualidade do trabalho docente seja mensurada e validada por sujeitos externos à comunidade, enquanto colegas se inserem em uma posição de competição uns com os outros.

A disputa pelo Prêmio, por si, faz com que a concorrência seja estimulada, já que os interessados inscrevem-se cientes da grande quantidade concorrentes e da necessidade de que seu relato seja conceituado como de maior qualidade e mais adequado aos critérios expostos. As etapas de premiação reforçam essa percepção, já que os inscritos enfrentam um conjunto de avaliações que resulta na indicação de 50 finalistas. Esse grupo compete entre si para alcançar uma das dez primeiras posições, em que constam os vencedores. Por sua vez, essa parcela das inscrições é tratada de forma particular, frequentando a festa de premiação, na qual um único Educador do Ano é apresentado. Assim, cada movimento do Prêmio traz em si a lógica competitiva, que premia apenas alguns docentes, considerados como melhores do que os demais.

Também nas sínteses dos projetos premiados divulgadas pelo Prêmio, a concorrência se salienta, podendo ser reafirmada como uma categoria analítica que auxilia na construção do sentido de êxito docente difundido pelo concurso. Entre os indicadores, a elevação de índices em avaliações externas denota essa compreensão, sendo que gestores evidenciam-se como protagonistas nesse indicativo. O aumento de notas de dada instituição de ensino em testes padronizados é relacionado ao sucesso profissional dos vencedores, seja em provas elaboradas pela própria rede de ensino da qual a escola faz parte ou estipuladas nacionalmente, como um modo de a instituição aferir seu desempenho e demonstrar sua qualidade. O gestor, nesse sentido, é denotado como o profissional capaz de, empreendendo (já que as categorias estão em relação no Prêmio), superar dificuldades e dar à escola uma posição de destaque, alcançando metas e comprovando sua eficácia.

Na síntese de “Minha escola: reconstrução coletiva”, premiada em 2015 e referenciada na seção anterior por ressaltar a capacidade empreendedora de um diretor para retirar sua escola de uma situação de violência e depredação, o aumento do índice da instituição em uma avaliação externa é mencionado, denotando que esse seria um dos avanços resultantes do projeto. Outras propostas também incluem esse indicador, como “Gestando sonhos, alcançando metas!” (3ª citada no ano de 2019 no Apêndice C), que destaca como a motivação dos docentes e o estabelecimento de metas de aprendizagem resultou em ganhos nesses exames. Isso é provado por meio, justamente, da utilização dos índices, demonstrando sua elevação quando do desenvolvimento da iniciativa.

Em “Instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos alunos”, projeto enviado por uma coordenadora pedagógica e considerado vencedor no ano de 2011 (10º mencionado no período no Apêndice C), novamente o indicador aparece. A responsável pela iniciativa acompanhou e estimulou o processo de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (disciplinas avaliadas pelo IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo), o que resultou no aumento expressivo das notas da instituição na avaliação, superando as metas estipuladas. Para chegar ao objetivo, diagnósticos bimestrais eram aplicados pela coordenadora que, além disso, observava aulas, orientava os docentes individualmente e aplicava simulados para os estudantes. Esses esforços também dirigiam a escolha dos temas das formações de professores, com discussões e estudos direcionados para os exames.

Tal valorização dada às avaliações externas, sempre retratadas junto ao alcance de metas para a obtenção de índices superiores aos já obtidos, expressa o entendimento do Prêmio de que tais exames seriam reflexo de qualidade e de que a concorrência, mesmo que da escola com ela mesma (buscando ascender nos resultados ano a ano), se mostra estrutural ao trabalho exitoso do docente. Identifica-se, nas sínteses divulgadas pela premiação, a necessidade constante de que as instituições se mostrem melhores nos *rankings* estabelecidos por esses instrumentos, com o índice atingido sendo um lembrete quanto a um maior a ser conquistado na próxima edição da avaliação. A estagnação ou o decréscimo das notas podem trazer conotações negativas às escolas e aos profissionais que nela atuam, que tendem a serem considerados os únicos responsáveis pelo fracasso ou, então, pelo sucesso da instituição, nesse viés.

Retoma-se aqui que a qualidade que advém como conceito por meio dessas avaliações é pautada em indicativos formulados de forma generalizante e assentados no objetivo de verificar o desenvolvimento de habilidades e competências pelos estudantes. Como apresentado a partir de Macedo (2019), esses exames, que são padronizados, colaboram com a

uniformização das bases curriculares e contribuem com a comparação de resultados, como organismos internacionais defendem e promovem globalmente, objetivando favorecer uma formação que impulse o desenvolvimento econômico. A convergência com suas prescrições (mesmo nas instituições educativas e pelos próprios docentes e gestores) pode ser relacionada com o viés adotado pelas políticas educacionais no Brasil para se adaptar a tais prerrogativas. Como expressado por Freitas (2004), a partir da década de 1990 houve a apropriação da ideia de equidade pelos discursos neoliberais, com a escola sendo indicada como a responsável pela aprendizagem de todos os estudantes (retórica que ampliou o acesso à escola pelas camadas populares e colaborou com a universalização do ensino fundamental, por exemplo). Contudo, ao invés de apoio e de estrutura para que o ingresso dos alunos na escola pudesse ser desfrutado com condições adequadas, ocorreu a responsabilização desses espaços singulares. Como o autor expressa:

Descontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa (FREITAS, 2004, p. 147).

Esses exames passaram a ser aplicados de modo regular e ter seus resultados divulgados amplamente, principalmente pela imprensa, que auxiliou na disseminação da concepção de que bons índices representariam, isoladamente, a qualidade de uma instituição. A aderência a essas constatações nas escolas, assim, pode ser compreendida, sendo que a resistência a elas, sua discussão e a promoção, junto à comunidade, de outras estratégias de constituição de qualidade são desafios da gestão escolar. Caso esse contraponto não seja realizado, metas acabam sendo assimiladas como guias para as ações pedagógicas e são gradativamente aumentadas, em um movimento contínuo no qual a competição não cessa. Pelo contrário, somente com a vigilância permanente quanto aos resultados a instituição (e, em relação a ela, seus profissionais) se manteria atraente às famílias dos estudantes, vistas como clientes na perspectiva adotada pela escola no neoliberalismo.

Também anuncia a concorrência como categoria central no Prêmio o indicador que cita o envolvimento das famílias e da comunidade nas propostas dos docentes vencedores. Antes de anunciar algumas das sínteses que ressaltam esses pontos e explicar sua relação, de forma a dar continuidade à ilustração desse campo temático, ressalta-se que esse elemento é mencionado pela rede política do Prêmio como um modo de estimular a gestão escolar democrática. Esse viés na gestão implica, afim a como Vieira (1998) conceitua a democracia, em uma construção coletiva, em que quanto mais compartilhada é uma decisão, mais democrática se torna. Para

Vieira, “não há estágio democrático, mas há processo democrático pelo qual a vontade da maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre os interesses da administração pública” (1998, p. 12).

Assim, restringir a gestão democrática da escola a uma ação pedagógica parece arriscado na medida em que, por mais que sejam iniciativas cotidianas que a estimulem, é necessário um processo constante, organizado, sistemático e ancorado na participação efetiva e horizontal da comunidade. Caso contrário, incorre-se ao participacionismo (TRAGTENBERG, 2005), em que o convite à participação apenas avaliza uma decisão hierárquica, utilizando-se de mecanismos formais que afirmam promover a deliberação conjunta, mas que inibem posições contrárias e reforçam discursos de senso comum nos quais a democracia é vista como uma falácia. Nas escolas, chamar os familiares dos alunos apenas para dar aval a projetos já construídos, para assinar prestações de contas e para formalizar eleições (do conselho escolar ou da equipe gestora, por exemplo) são atitudes costumeiras, cumprindo com protocolos que, por mais que bem intencionados, não colaboram com a democratização.

Ainda que garantida em lei, a gestão democrática necessita de mais do que documentos para sua plena efetivação. Como Lima (2018) cita, a própria organização da escola moderna pautou-se na organização produtiva do capitalismo e países como o Brasil foram marcados por ditaduras (ainda recentes), que ilustram apenas dois dos empecilhos que frustram a incorporação de práticas partilhadas e colaborativas de gestão na escola. Associada a isso, a busca pela constituição de uma escola eficaz no neoliberalismo, com metas e resultados reconhecíveis, estimula a transformação de diretores em líderes e isola os professores, estabelecendo hierarquias e competição.

Uma visão clara, objetivos estabelecidos rigorosamente e com ambição, lideranças educacionais mais fortes, professores mais profissionais, famílias com capacidade de exercer a escolha da escola, estariam na base de escolas mais eficazes e com melhores resultados. Descentralização, competição e escolha seriam os segredos da escola eficaz, incompatíveis com lógicas de gestão e de controle democráticos; “mercados”, não “democracias”, seriam os referenciais mais compatíveis com escolas em busca da excelência acadêmica (LIMA, 2018, p. 23).

De tal modo, a gestão democrática muitas vezes acaba restrita a documentos oficiais e a discursos vagos, sendo secundarizada pela dinâmica mercantil assimilada pela escola e que prioriza o cumprimento de bases curriculares, o aumento de índices em avaliações de desempenho e o contentamento da família – que vislumbra na escola a empregabilidade e a lucratividade futuras de seus filhos. Por mais que existam muitos movimentos de resistência a essa perspectiva, que se materializam nos espaços singulares das instituições de ensino e que

se dedicam a instituir a gestão democrática, as contradições a serem superadas ainda são muitas. Como já mencionado em Peroni (2015), a efetivação plena da democracia é incompatível com o neoliberalismo, pois essa racionalidade a entende como prejudicial ao desenvolvimento. Vislumbrar, no Prêmio Educador Nota 10, uma iniciativa de uma rede política fundada no setor privado mercantil, essa superação, não se mostra como uma possibilidade coerente.

Na síntese de “Morro Grande em Arte” (citada no Apêndice C entre os docentes vencedores de 2018), a descrição da prática realizada anuncia que o professor premiado objetivava desconstruir estigmas sobre a disciplina de Artes. Para isso, trabalhou com artistas contemporâneos, desenvolveu pesquisas e estimulou a crítica dos estudantes. Sua prática resultou em uma grande exposição com os artefatos produzidos pelos alunos, o que se tornou o maior evento cultural do município no qual a escola se situa, e que, realizado anualmente, conta com a presença de toda a comunidade. Nele, todos podem contemplar aquilo que seria o produto final da proposta, um ponto em comum de muitos dos relatos de professores premiados, em que a família é inserida para apreciar o trabalho desenvolvido pelo docente e pela escola.

Em “#aprenderecompartilhar” (2º projeto mencionado entre os vencedores de 2019), o diferencial da proposta é relatado pelo Prêmio como o envolvimento da comunidade escolar, dessa vez na avaliação direta das atividades desenvolvidas pela instituição. A síntese cita que a escola realiza diferentes iniciativas para estimular a aprendizagem dos alunos em distintas áreas, que são articuladas por esse projeto de gestão. Nele, as famílias são instigadas a apontar erros, indicar correções e propor encaminhamentos diferentes daqueles adotados pelos docentes e pela instituição. Há, na descrição realizada pelo concurso, a explicitação acerca da necessidade de que as ações constituídas na escola estejam sendo do agrado dos pais, mesmo que o profissional que possui formação e conhecimento para exercer a docência (entendendo o que é o melhor a ser efetivado em dado contexto educativo) seja o professor.

Não que as famílias não devam acompanhar o processo educativo: pelo contrário, essa é uma das ações mais esperadas pelos docentes. Contudo, a lógica divulgada pelas descrições dos relatos do Prêmio é similar daquela das avaliações externas, em que ao invés de se buscar acompanhar o desenvolvimento de cada aluno de acordo com suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, apresenta-se apenas um indicativo final do trabalho docente para ser avaliado. É como se a escola estivesse prestando contas à família, apresentando um resultado e comprovando sua qualidade em busca do consentimento dos responsáveis pelos estudantes.

O envolvimento das famílias nas atividades escolares, dessa maneira, se efetiva como um pedido de anuência quanto ao que a escola constrói, de forma que docentes e gestores

obtenham aprovação do trabalho que desenvolvem na instituição. Como Laval (2019) discute e foi mencionado anteriormente neste estudo, a presença das famílias, mais do que responsável por decidir e atuar politicamente na escola, é usada como um parâmetro para entender suas expectativas em relação à instituição e para avaliá-la. Mostrar a qualidade do trabalho desenvolvido, incluindo os pais para que legitimem suas propostas, se torna um modo de garantir que determinado docente e certa instituição continuem sendo a escolha daquela família. Em um cenário em que as escolas competem por seus alunos, o envolvimento da comunidade é utilizado não para materializar a democracia, mas para reafirmar posições e assegurar matrículas, tornando a escola competitiva perante as demais.

A concorrência, nessas sínteses, é apontada de forma sutil, mas reforça a gênese do Prêmio Educador Nota 10. Assim como em qualquer premiação, esse concurso almeja selecionar, diante de uma gama de candidatos, aqueles que estariam mais articulados a um determinado viés, condecorando-os com certo título ou presenteando-os com um prêmio. Na iniciativa em questão, distintos profissionais elaboram um projeto, aplicam-no e comprovam sua validade buscando justamente vê-lo sendo destacado dentre os de seus pares (que se tornam seus concorrentes), recebendo vales-presente, a assinatura digital da Revista Nova Escola e o título de Educador de Ano ou, pelo menos, de vencedor ou finalista.

Essa concorrência faz com que os professores sejam divididos em duas classes: os premiados, que elaboram propostas vencedoras e se destacam, de um lado; e, de outro, aqueles que seriam *normais*, que não se sobressaem e que podem ler o relato da outra parcela de profissionais e replicá-lo. Há uma separação entre aqueles que seriam mais capazes de outros, não tão bons, a quem cabe a mera reprodução de iniciativas validadas pelo Prêmio. O estímulo à replicação naturaliza essa diferenciação, além de difundir a percepção de que, pela competição, os professores se esforçariam mais, o que qualificaria o seu trabalho e aumentaria a qualidade da educação, como discutido anteriormente.

O Guia elaborado pela Fundação Lemann para orientar as inscrições dos docentes colabora com essa compreensão, alimentando a concorrência, já que aponta caminhos para que um projeto consiga se sobrepor aos demais. Nele, educadores premiados dão dicas e anunciam o caminho a ser trilhado para o sucesso, denotando o que precisa ser feito para que a inscrição seja *nota 10*, como o próprio Guia reporta. Esse documento também apresenta alguns conceitos básicos, o que evitaria a ocorrência de erros comuns, partindo do princípio de que os docentes podem não saber e o Prêmio precisaria ensiná-los, o que colabora com a compreensão de Pereira e Evangelista (2019), que apontam como o capital (representado nesse caso pela rede política

que promove o Prêmio) tem se colocado na posição de educador dos professores, ensinando a eles o que deveriam priorizar em sua prática.

A articulação do concurso ao *Global Teacher Prize*, a partir do vínculo com a Varkey Education, reafirma o entendimento de que a concorrência aprimoraria o trabalho do professor e, conseqüentemente, a educação, havendo a valorização dos docentes que se sobressaem na disputa. A Varkey parte do diagnóstico de que o professor nem sempre tem formação⁶⁵, sendo necessário treiná-lo para qualificar seus resultados, depreendendo-se daí sua afeição a concursos, como o Prêmio em análise. Aliás, através da proposição de premiações, sujeitos como esse podem conferir como o trabalho docente tem sido desenvolvido, inserindo suas próprias perspectivas quanto a ele com a divulgação de orientações, manuais e regulamentos, que precisam ser seguidos com rigor para a classificação do docente e para que o profissional possa receber o reconhecimento e os brindes oferecidos.

Além disso, esse vínculo entre o Prêmio e o *Global Teacher Prize* também denota a articulação do concurso com a Agenda 2030, um acordo internacional que, como mencionado por Libâneo (2020), sucede outros documentos norteadores, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (construída na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia, em 1990) e Um Ajuste Justo: Uma Análise da Eficiência e da Equidade do Gasto Público no Brasil (estudo lançado pelo Banco Mundial, em 2017, estimulando cortes em investimentos sociais no Brasil a fim de conter o *déficit* público), elaborados por organizações internacionais, que buscam definir a educação pública de países emergentes. Essa Agenda apoia, como discutido no capítulo dois deste estudo, um currículo supranacional, pautado em competências que visam aumentar a produtividade. Apesar de definirem demandas para a educação, como a valorização docente e a melhoria da infraestrutura escolar, se articulam à retórica de diminuição do papel do Estado, de contenção de seus gastos com serviços sociais, de diminuição do número de funcionários públicos (grupo do qual os docentes são parte) e de término de sua estabilidade, e de avaliação por resultados, que aprofundam as concepções gerenciais no serviço público.

Acordos como esse estão fundamentados em princípios que reafirmam a manutenção do que Dardot e Laval (2016) indicam como uma racionalidade neoliberal, apontando metas para a contenção de problemas sociais – que resultam da intensificação das crises capitalistas – e buscando reprimir um possível caos social (HARVEY, 2014), sem almejar uma alteração de sociabilidade. Seu objetivo de valorizar os docentes anuncia uma contradição estrutural ao

⁶⁵ Isso é denotado na apresentação disponível em seu site: <https://www.varkeyfoundation.org/who-we-are/about-the-varkey-foundation/>. Acesso em 20 jun. 2021.

Prêmio e também à própria Agenda 2030, já que ambos ratificam uma perspectiva excludente de valorização, restrita a uma pequena parcela do grupo profissional. Somente os que se submetem às normas do Prêmio e conseguem se destacar perante seus colegas, submetendo-se à concorrência com seus pares e às rigorosas etapas de avaliação do concurso, podem vir a ser valorizados, argumentação que será aprofundada em seguida, com a explanação acerca da terceira categoria analítica encontrada: a meritocracia.

3.3.1.3 O mérito do professor como forma de responsabilização e elemento constituinte do sucesso na docência

Na sociedade neoliberal, em que liberdades individuais, propriedade privada e competição pautam a sociabilidade, o desenvolvimento desigual é naturalizado, com os triunfos e as derrotas sendo entendidos como uma responsabilidade de cada um dos sujeitos (DARDOT; LAVAL, 2016). A meritocracia, de tal modo, se constitui como estrutural às relações sociais, sendo disseminada, inclusive, nos ambientes escolares. Distintas situações corriqueiras reforçam esse princípio no cotidiano das instituições de ensino, sendo uma delas a utilização do argumento de que qualquer resultado negativo – como uma reprovação ao final do ano escolar, por exemplo – está relacionado ao esforço despendido insuficientemente. Questões didático-pedagógicas ou psicoemocionais nem sempre são cogitadas, com a responsabilização individual direcionando a dinâmica escolar.

As políticas educacionais também são influenciadas por esse viés. Frigotto *et al* (2011), ao discutirem a proposição do Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro no início da década de 2010, apontam como as frentes de atuação elencadas pela secretaria estadual de educação fortaleceram a meritocracia, responsabilizando os docentes pela elevação de índices sem proporcionar melhores condições de trabalho. Na época, o secretário de educação, Wilson Risolia, indicou a seleção de diretores a partir de resultados apresentados, a aplicação de avaliações padronizadas periódicas aos estudantes, a concessão de bonificações aos professores a partir de metas alcançadas e a revisão (por uma empresa terceirizada) de licenças médicas de docentes como ações basilares para a melhoria do IDEB e para a economia de 111 milhões de reais na educação, seus objetivos. Como os autores afirmam, essas medidas camuflaram a standardização da educação, premiaram os profissionais a partir de uma lógica produtivista e desconsideraram a histórica escola precária do país, ignorando a educação como um direito público subjetivo e tornando-a uma mercadoria, que para ser barata e eficaz precisaria apenas de docentes efetivamente dedicados (FRIGOTTO *et al*, 2011).

Uma percepção similar é identificada no Prêmio Educador Nota 10, em que o mérito dos professores que empreendem e superam seus pares pela concorrência é reconhecido. Isso salienta, novamente, a articulação entre as categorias analíticas que constituem o concurso. O empreendedorismo, que estimula os indivíduos a desenvolverem sua capacidade de realização, partindo das dificuldades para inovar e criar soluções para os problemas da realidade, reafirma, intrinsecamente, o entendimento de que, caso não seja alcançado o sucesso almejado, não houve a dedicação necessária. Do mesmo modo, ao concorrer com seus pares e não conseguir figurar entre as posições de destaque, o empenho do sujeito é considerado insuficiente, o que o estimularia a demonstrar mais afinco nos projetos seguintes.

Nas sínteses que descrevem os relatos vencedores, o Prêmio Educador Nota 10 ressalta como os ganhadores esforçaram-se para que seu projeto desse certo, ressaltando a pequena parcela de docentes premiados como merecedores por terem comprovado o mérito de sua proposta – e de sua atuação exitosa. No concurso, o empenho do docente no desenvolvimento de seus projetos individuais é retratado como um dos principais motivos pelos quais seu reconhecimento é obtido. Afinal, o mérito, como Dardot e Laval (2016) postulam, é interpretado no neoliberalismo como uma forma de garantir justiça, recompensando-se apenas aqueles que demonstrariam maior dedicação em suas atividades.

Um dos indicadores relacionados a esse entendimento é, novamente, aquele que expressa o aumento de índices de uma instituição em avaliações externas. A ênfase nos resultados desses exames, assim como se caracteriza mediante uma conformação quanto à concorrência como qualificadora dos projetos, expõe a compreensão de que a escola, principalmente por meio da atuação de seus profissionais, deve ser responsabilizada quanto aos resultados obtidos. O alcance de uma posição de destaque, que na construção neoliberal mostraria a qualidade da instituição e de seus profissionais, depende do esforço investido. A colocação da escola dentre as melhores posições é retratada pelo concurso como resultado de seu mérito, enquanto que sua incapacidade de alcançar metas indicaria falta de diligência com a qualidade da instituição. Em “Gestando sonhos, alcançando metas!” (síntese já descrita na seção anterior), é a diretora quem recebe o reconhecimento por ter superado os problemas antes presentes naquele espaço e por ter conseguido elevar a posição de sua escola no IDEB.

No indicador que menciona a utilização de distintos recursos, materiais e estratégias metodológicas para o êxito da proposta também reside a percepção de que esse resultado positivo está relacionado ao empenho do professor. Sua dedicação em compreender os distintos modos pelos quais os alunos aprendem, agregando metodologias e instrumentos para qualificar o processo de ensino-aprendizagem discente e engajar os estudantes na proposta, salienta-se

como vinculada à essa perspectiva. Seu mérito está expresso em, sem se ater a questões materiais ou contextuais, mover esforços para que todos aprendam, em um movimento no qual seu empenho individual é tanto que supera qualquer empecilho.

Na síntese de “Quem escreve sou eu!” (5º dentre os constantes no Apêndice C do ano de 2017), a necessidade de que os alunos do 5º ano do ensino fundamental escrevessem melhor fez com o professor desenvolvesse distintas sequências de revisão textual a fim de qualificar a produção escrita. Tudo foi documentado em um blog, o que motivou os alunos e proporcionou à família o acesso às atividades desenvolvidas. Em “Desastre natural: informar para prevenir” (vencedor de 2014 e mencionado como o 7º de tal seção no Apêndice C), a professora se utilizou de múltiplas estratégias e materiais (pesquisa em várias referências bibliográficas, vídeos, seminários, análise de mapas e gráficos, produção de cartas...) para que os alunos reconhecessem sinais de um desastre natural.

O esforço do professor em prover várias etapas e recursos didático-pedagógicos para garantir a aprendizagem dos estudantes é ressaltado nas descrições que o Prêmio elabora e divulga, com a sua dedicação – uma característica singular e louvável que precisaria ser imitada – sendo entendida como basilar ao seu trabalho. Não que esse elemento não esteja articulado à docência, até porque pode ser identificado cotidianamente nas escolas, principalmente naquelas públicas de educação básica. Mas o que causa estranhamento é a ênfase dada pelo concurso a tal temática de forma que a concepção de êxito divulgada parece apontar que bastariam certas condutas do docente para que os problemas educacionais fossem resolvidos, o que rememora novamente Ball (2014). O pesquisador indica que redes políticas tendem a divulgar resoluções para problemas sociais a partir de sua experiência no mercado, com o mérito do empresário – sua resiliência, diligência e dedicação –, sendo referência para o triunfo de seu empreendimento.

Outro indicador que se mostra conexo a essa construção é o que coloca o estímulo ao protagonismo como uma das características dos projetos vencedores. Já destacado como vinculado à categoria do empreendedorismo, em que é entendido como afim ao movimento de não se delegar às condições e aos problemas da realidade motivos para não realizar dada ação, esse indicador retorna, qualificando essa compreensão. Acrescenta a ela a dimensão de que, assumindo uma postura ativa acerca das responsabilidades que surgem no cotidiano, o sujeito pode solucionar questões complexas por conta própria, recebendo o reconhecimento por seu esmero. Isso aparece nas sínteses dos projetos vencedores do Prêmio por meio de propostas em que os alunos responsabilizam-se pela superação das dificuldades que encontram, reforçando o apontamento do indivíduo como aquele que deve se empenhar e mostrar seu valor.

Não se curvar às dificuldades e não desistir diante dos desafios que a realidade impõem, como abordado ao discutir o empreendedorismo como categoria analítica, é acrescido, aqui, da compreensão de que, a partir disso, cada um colherá os frutos de sua dedicação, recebendo como recompensa aquilo que merece. É como se dificuldades existissem em toda a parte, mas o potencial dos indivíduos em alterar isso é que os distingue, recebendo reconhecimento ou vivenciando lamentações. Novamente, esperar ou exigir de outrem uma resposta, como do Estado – mesmo quanto a um problema que é de sua esfera de atuação – não representa uma opção recomendável. Nas sínteses dos relatos destinados ao Prêmio, até mesmo questões estruturais à sociedade são consideradas como passíveis de serem solucionadas no âmbito da escola, pelo potencial dos docentes e de seus alunos de se assumirem protagonistas.

Na descrição de “Água limpa para os curumins do Tracajá” (9º projeto de 2015, como consta no Apêndice C), projeto similar ao “Filtrando as lágrimas do Rio Doce” que já foi retratado anteriormente e que também poderia ilustrar essa categoria, um docente relata como estabeleceu parcerias e fez com que uma localidade com mais de 600 habitantes tivesse acesso à água potável. Com a ajuda de uma ONG (organização não governamental) e da comunidade, o docente e seus alunos garantiram a instalação de fossas sépticas e filtros de areia, resolvendo um problema ambiental local ao colocar a *mão na massa* (termo recorrente em projetos como esse). Empoderando-se, supriram uma falha do poder público e *fizeram acontecer*, o que garantiu destaque ao projeto e a recompensa do mérito ao docente.

As intenções dos docentes aos desenvolverem projetos como esse denotam seu comprometimento com a educação ofertada nas escolas em que atuam, sua articulação com a comunidade e também a relevância da colaboração de pais e responsáveis, elementos que são base do trabalho pedagógico. Barroso (2002), inclusive, manifesta a liderança e a participação em nível de escola como indicadores que ressignificam a regulação da educação, tornando o poder local um agente de transformações que traz contrapontos às reformas macroestruturais e dá sentido comunitário e efetivamente público à escola. Nas descrições dos projetos vencedores do Prêmio Educador Nota 10, organizadas e divulgadas por sua rede política, contrariamente a essa acepção, percebe-se o objetivo de aproximar a escola desses movimentos orquestrados por organismos internacionais e que vinculam a dinâmica da escola daquela de mercado. Através de projetos premiados, disseminados como boas práticas, os professores são estimulados a imitarem, em seu cotidiano escolar, certos modos de materializar a docência em suas salas de aula, pautando-se em indicadores como o protagonismo da comunidade não para tornar a democracia mais intensa, mas para reforçar vieses empresariais na educação.

Freitas (2004), quando explica o protagonismo delegado à escola a partir da atribuição de responsabilidades ao contexto local pelas reformas pós-1990, elucida essa compreensão, denotando como a descentralização infligiu maiores incumbências à escola mesmo sem investimentos adequados do Estado acompanhando as novas exigências. É nesse mesmo sentido que a concepção de docência no Prêmio Educador Nota 10 é entendida, com a divulgação realizada pelo concurso salientando o protagonismo como uma conduta a ser estimulada. Nas práticas, a incumbência de criar, planejar, executar, mediar, avaliar e comprovar os resultados de sua proposta cabem somente a ele, sendo que, os vencedores, ao invés de ficarem restritos ao esperado de sua atuação, vão além, mostrando-se mais dedicados do que seus pares. A forma como a docência é retratada indica que essa parcela de professores vencedores, que merece ser premiada e reconhecida, supera dificuldades e também expectativas. Sem se limitar ao contexto, se torna protagonista de sua prática, sem esperar por auxílio ou depender de melhorias estruturais em sua escola ou em sua carreira para se destacar.

É nesse sentido que os indicadores que tratam da colaboração e da coletividade também são compreendidos, bem como a valorização dada pelo Prêmio a projetos que se dedicam ao desenvolvimento de questões emocionais, sociais e comportamentais. Preocupações com aspectos socioemocionais, por mais que estejam sendo relacionados nos últimos anos à proposição da BNCC, já se ressaltavam nas propostas premiadas dos anos anteriores e, além de reforçar princípios neoliberais, se vinculam a uma tendência neoconservadora que vem se materializando, principalmente, nas duas últimas décadas. Com isso, o individualismo se soma à moralidade, construindo um quadro particular a partir do qual a educação se constitui e redefinindo os critérios a partir dos quais o trabalho do professor é julgado.

Essa relação é denunciada porque, como foi possível identificar nas sínteses analisadas, mais do que união e formação de laços, a coletividade e a cooperação (em si divergentes quanto ao estímulo à concorrência presente na gênese do concurso) são divulgadas pelo Prêmio como uma forma de os alunos resolverem com autonomia situações-problema trazidas pelo docente ou percebidos no cotidiano. A ajuda mútua, aliada a valores como a tolerância, o respeito ao outro, o afastamento de conflitos e a conciliação são entendidos como construções morais que qualificam o trabalho do professor. Mais do que ensinar conteúdos escolares, assim, o docente é incumbido com a tarefa de conscientizar seus alunos acerca de comportamentos socialmente aceitáveis e sobre a sua posição de responsabilidade perante o mundo. Não que o tratamento dessas questões em aula, por si, seja negativo. Contudo, a conformação com um padrão de aceitação perante as condições que são impostas aos sujeitos em uma sociedade que naturaliza a injustiça social e que não promove o questionamento das bases que a sustentam, conforma

uma perspectiva conciliatória, que encara com normalidade a desigualdade em uma concepção romantizada da educação.

Como exposto anteriormente, Montaño (2010) indica esse estímulo para que os sujeitos se responsabilizem e se unam com seus parceiros imediatos para amenizar os problemas da realidade como intrínseco ao novo padrão de resposta aos serviços sociais exigido pelo capital. O constante incentivo para que a sociedade se assuma como agente das mudanças que espera, desobriga o Estado de prover programas de apoio universais para os cidadãos, ao mesmo tempo em que afasta o capital de qualquer ação atenuante quanto aos efeitos de sua atuação (o que é ilustrado por propostas descritas nesta análise). Com os sujeitos sendo conscientizados de seu papel como gestores de sua própria vida, em situações nas quais sua ação isolada não é suficiente, os indivíduos são estimulados a colaborarem uns com os outros, em iniciativas nas quais a solidariedade local e a ajuda mútua supririam as demandas, ao mesmo tempo em que exaltariam suas qualidades benevolentes.

Em vários projetos já descritos para ilustrar as categorias em análise, a coletividade entre entes da comunidade escolar para solucionar os problemas de realidade transparece, com as parcerias sendo interpretadas como formas de superar dificuldades sem realizar enfrentamentos ou depender de auxílio estatal. Em outros, como em “A vez e a voz dos alunos” (6º projeto mencionado no Apêndice C entre os vencedores de 2012), a necessidade de que o grupo resolva suas diferenças coletivamente, sem alimentar conflitos ou instigar posturas controversas, é ressaltada. Nele, a professora organizou reuniões com os alunos, em que eles depositavam em uma urna, anonimamente, dificuldades que entendiam como presentes na rotina. A docente realizava uma seleção, apresentava-os ao grupo, estimulava a indicação de sugestões para sua resolução e realizava uma votação entre elas, o que decidia a postura a ser tomada pelo grupo quanto a cada fato.

Em um projeto premiado que atende a um objetivo genuíno, a docente constituiu um meio peculiar para sanar uma dificuldade da rotina escolar, tornando o ambiente mais harmônico e estimulando os estudantes a falarem sobre seus conflitos e buscarem modos de solucioná-los. Como mencionado no decorrer do estudo, criticar os projetos premiados não consta como a intenção da dissertação, até porque são propostas detentoras de qualidades e dignas de reconhecimento. A problematização a ser feita se volta à ênfase dada pelo Prêmio a projetos como o descrito, o que reforça sua articulação a percepções que delegam responsabilidades apenas ao âmbito local e à esfera individual, com os sujeitos e seus parceiros imediatos sendo incumbidos pela resolução de quaisquer problemas.

Essas constatações, que denotam a meritocracia como um dos campos temáticos que compõem as sínteses do projetos premiados, se salientam como estruturais à proposta. A concorrência, categoria anteriormente expressa, antecipa que apenas parte dos docentes serão premiados e, entre eles, exclusivamente um profissional será considerado o Educador do Ano. Em vista disso, somente os professores mais *esforçados* e *dedicados* fazem jus à premiação, tendo que comprovar de distintos modos sua eficiência e os resultados de seu trabalho. Por mais que milhares de docentes se inscrevam a cada ano, como o site do concurso destaca, apenas uma pequena parcela mereceria ser enaltecida, ter seu projeto divulgado, receber certificados e vales-prêmio e poder usufruir da festividade de entrega da premiação.

Esse evento, por sinal, ratifica que o acesso aos benefícios oriundos do esforço resultam em privilégios aproveitados individualmente. Apenas os mais dedicados frequentam a festa de gala, junto a celebridades e personalidades importantes vinculadas à premiação, bem como da viagem e da estadia disponibilizadas pelo Prêmio aos vencedores. Como o próprio regulamento especifica, esses benefícios estão restritos aos proponentes das propostas, mesmo que tenham sido articuladas na escola em coautoria com colegas, questão que o concurso se desobriga de mediar e cujo possível compartilhamento é desestimulado. O objetivo do Prêmio, como apontado em distintos momentos nos quais o conteúdo da proposta é apresentado, é definir, por meio do envio de um projeto individual, um Educador do Ano, com classificações secundárias recebendo prêmios menores e a própria instituição sendo contemplada com um valor modesto.

A visibilidade e os brindes recebidos, além da presença dos vencedores na luxuosa festa de entrega da premiação, são como bônus conferidos aos docentes considerados pelos avaliadores do Prêmio como mais dedicados e esforçados, sobressaindo-se e merecendo esse destaque, o que reafirma a indicação do mérito como um dos conceitos que direciona o campo educacional, apresentado por Frigotto *et al* (2011). A vigência dessa gratificação, todavia, é temporária e apenas retrata que, para o Prêmio, o esforço e a capacidade de inovar e superar problemas precisa ser uma conduta individual constante, inerente ao trabalho docente. Isso corrobora, ainda, com uma contradição basilar, contida no objetivo do concurso. Como denotado pela premiação, seu intento é valorizar a profissão docente, mas faz isso estimulando a competição entre os professores e concedendo distinções e recompensas apenas àqueles que melhor se articulam aos seus critérios e se destacam na disputa.

Ao invés de valorizar a profissão, a sistemática adotada pela premiação instaura uma divisão entre a classe, apontando que o esforço de alguns é maior do que o de seus pares e que seu reconhecimento deve ser distinto. Isso se torna explícito na fala da diretora executiva da Fundação Victor Civita, Meiri Fidelis, na entrega da premiação de 2019 (já citada no item 3.1),

afirmando que o Prêmio quer dar visibilidade àqueles que seriam os bons professores, que motivariam e se tornariam um exemplo para a atuação dos outros profissionais. A divisão do grupo profissional, dessa maneira se torna literal: há os bons professores, que são os premiados e servem de inspiração, e os nem tão bons assim, que devem admirar, se inspirar e replicar as práticas dos premiados.

No concurso, os professores premiados são apontados como vencedores na medida em que superam dificuldades, tendo uma conduta abnegada e resiliente em meio a uma esfera de positividade e motivação. São indicados como exceções entre um amplo grupo profissional, expondo suas qualidades, sua força de vontade e sua capacidade de enfrentar os desafios sem, com isso, esperar por qualquer auxílio do ente mantenedor da instituição. A responsabilidade é individual do profissional e, com seu projeto que pode ser replicado em quaisquer contextos, o Prêmio reforça que bastaria um bom professor, qualificado assim de acordo com as concepções do concurso, para solucionar os problemas educacionais.

Retomando um ponto já elucidado, mas importante para a coerência desta dissertação, reforça-se que ser dedicado ao seu trabalho não é um problema, pelo contrário: no cotidiano das escolas essa conduta é comum, sendo constatada costumeiramente nas falas e nas ações dos docentes. Ao mesmo tempo, empreender e concorrer são dimensões corriqueiras da rotina dos trabalhadores, sendo que, por mais que o termo empreendedorismo, por exemplo, tenha virado um chavão nos últimos anos, sua aplicabilidade é histórica e estrutural na sociedade, tendo motivado avanços em distintas áreas. O que se ressalta, neste estudo, é a apropriação desses conceitos pelo concurso em análise e sua vinculação a práticas docentes exitosas, como se bastassem esses elementos e não fossem necessárias outras condições, como discutido em seguida.

3.3.1.4 O Prêmio Educador Nota 10 como promotor da individualização do êxito docente

Como abordado ao longo desta dissertação, o Prêmio Educador Nota 10 se articula a distintos movimentos que imprimem princípios neoliberais nas práticas educacionais, com a escola sendo estimulada a adotar uma dinâmica similar à empresarial e com a formação oferecida por ela devendo promover não o bem comum, mas competências individuais que garantam rentabilidade no futuro (LAVAL, 2019). A autonomia do docente é enfraquecida, nesse movimento, pelo constante estímulo ao alcance de metas e à dedicação a objetivos estipulados externamente (por esferas alheias aos estudos acadêmicos especializados e às percepções dos sujeitos que estão na escola, porém vinculadas ao mercado), com o conteúdo da

educação sendo privatizado (PERONI, 2015) e o professor se tornando gerenciável (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019). Durante as análises realizadas ao longo deste capítulo, essas compreensões são confirmadas, tanto pela construção da rede política constituída pelo Prêmio, quanto pelas categorias analíticas identificadas nas sínteses dos projetos premiados por ele.

Como é possível inferir a partir das categorias explicitadas nas seções antecedentes, o Prêmio Educador Nota 10 divulga a concepção de que o bom professor é aquele que *faz acontecer*, põe em prática a sua capacidade de realização e, a partir do conhecimento de sua realidade e de suas próprias características, empreende, criando soluções para problemas do cotidiano e alcançando seus objetivos. Ainda, assimila a concorrência, que rege a sociabilidade, e faz de sua atuação um instrumento para que sua escola se destaque, seja competitiva e continue sendo a escolha das famílias de seus estudantes. Além disso, é retratado como aquele que supera as adversidades pelo esforço, não dependendo de auxílio externo e encarando as mesmas dificuldades de docentes de diferentes realidades, mas conseguindo contorná-las por sua dedicação individual.

Ao afirmar esse perfil profissional exitoso, contudo, a premiação ignora as desigualdades que são estruturais às escolas públicas do país e auxilia na naturalização de problemáticas que se constituem como empecilhos ao desenvolvimento de seu trabalho e de sua carreira, como será aprofundado no capítulo quatro, no qual será discutido o quadro de precarização a que os docentes são submetidos a partir da valorização precária de sua profissão. Valorização, importa-se destacar, que possui conotações distintas no Prêmio Educador Nota 10 e na legislação, já que o aparato legal articula essa questão a vínculos estáveis, progressão funcional, aperfeiçoamento continuado (inclusive com licenciamento remunerado), piso salarial, tempo para planejamento, estudos e avaliação dentro da carga horária e condições de trabalho adequadas. Há de se indicar, antecipando de certo modo a discussão posterior, que a efetivação na realidade dessas previsões legais não é integral e se mostra, nesse ponto, convergente com a racionalidade neoliberal que sustenta a premiação estudada.

A valorização é explicitada no site do Prêmio Educador Nota 10 como seu objetivo, contudo, como percebido no conteúdo de sua proposta, mostra-se restrita a vales-presente, assinaturas de revista e certificados destinados a uma pequena parcela dos profissionais. Não são identificadas materializações que apontem como o concurso possa resultar em ganhos na carreira, em conquistas salariais ou no provimento de infraestrutura qualificada para as escolas. Os vales-presente recebidos podem até ajudar na aquisição de materiais e equipamentos, mas não são suficientes para alterar a realidade de desigualdade educacional em que o país se assenta e que se evidencia em pesquisas realizadas no campo (aprofundadas no próximo capítulo). A

busca pela concretização de políticas educacionais que proporcionem condições dignas de trabalho também não se constitui como prioridade da premiação, nem como possível (já que se alia a uma perspectiva que busca a diminuição da atuação do Estado em serviços sociais) ou necessária (pois um professor esforçado, empreendedor e competitivo bastaria).

O reconhecimento, no Prêmio, é restrito aos docentes que comprovarem a obtenção do êxito (no viés explicitado até então), sendo pontual e efêmero, já que os professores premiados têm o *status* de vencedor atrelado a eles apenas por uma edição e o período estipulado para que os vales-presente sejam consumidos é de somente seis meses. A divulgação realizada pela imprensa acerca dessa pequena parcela de Educadores Nota 10 também se resume a pouco tempo após a divulgação dos resultados do concurso. Para seguir sendo valorizado, assim, o professor precisaria continuar se submetendo ao concurso e aos quesitos entendidos por ele como definidores do sucesso na profissão, comprovando continuamente sua submissão a eles – o êxito do professor se configura, dessa forma, como a condição para a valorização.

Com isso, a premiação individualiza tal êxito, isola o professor de um coletivo e corrobora com a lógica neoliberal de que bastaria o esforço para os sujeitos obterem sucesso em sua vida e em sua profissão. Os Educadores Nota 10 são divulgados como a comprovação disso, com sua dedicação sendo exaltada, junto a sua capacidade empreendedora e a seu potencial competitivo, como elementos basilares para que a educação supere as dificuldades e alcance qualidade (sendo essa questão passível de distintas interpretações, como já apontado neste estudo). Como a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) leva o senso comum a reproduzir discursos que conformam a meritocracia, o empreendedorismo (inclusive de si mesmo) e a competitividade, pacífica (DARDOT; LAVAL, 2016) e generalizada (LAVAL, 2019), essa compreensão é facilmente assimilada quando difundida nos programas de rádio e televisivos, nas revistas e nos jornais pertencentes aos sujeitos que compõem a rede política da iniciativa e realizam sua ampla divulgação.

Retomando essa compreensão, basilar ao estudo e indicada no segundo capítulo, o neoliberalismo afeta a subjetividade dos sujeitos, superando sua constituição como um modelo econômico e interferindo nos valores, nas condutas e nos princípios que regem a sociabilidade (DARDOT; LAVAL, 2016). O Prêmio, ao se coadunar a conceitos afins a essa racionalidade, reforça suas compreensões e é bem aceito quando explanado, sem ser questionado por parte significativa das pessoas. Não que o apoio ao concurso seja hegemônico, mas a aderência da sociedade e, especificamente, da escola às prescrições difundidas por ele reforça a anuência à iniciativa e a sua lógica.

É nessa direção que o próximo capítulo é construído, aprimorando a discussão acerca do reconhecimento docente promovido pelo concurso aos docentes que se provam merecedores, e contrapondo esse formato de valorização ao previsto (e implementado) legalmente. Ressalta-se a compreensão de que, para além de entregar títulos e brindes, o Prêmio difunde percepções particulares de uma rede política específica, com o Educador Nota 10 sendo anunciado como um profissional que supera as adversidades contextuais e laborais que encontra por si mesmo. A perspectiva societária e a racionalidade a que os sujeitos coletivos que compõem essa rede se vinculam denotam sua maneira própria de entender e resolver problemas sociais complexos (BALL, 2014) e relacionam o êxito docente a uma responsabilidade exclusiva do professor, sendo que apoio estatal, boas condições de trabalho e salário justo, não são mencionados como afins ao sucesso na docência. Seu êxito é individualizado, com sua articulação a um coletivo sendo ignorada e com a complexidade de realidades (e de desigualdades) nas quais os professores do país atuam diariamente sendo preterida.

Com a ênfase na individualização do sucesso do professor, o Prêmio, como será desenvolvido a seguir, auxilia na disseminação de um viés particular de materialização das políticas educacionais⁶⁶, e faz isso, na perspectiva deste estudo, naturalizando a precarização do trabalho docente. Como citado anteriormente, a precarização está em relação com a diminuição de direitos e com o aumento da exploração e do sobretrabalho (ALVES, 2007), objetivando a diminuição salarial e normalizando condições de trabalho menos adequadas (ANTUNES, 2009). Além disso, questões salariais, funcionais, de horário ou organizativas (ANTUNES, 2009) são afetadas, enfraquecendo a dimensão do trabalho como um direito, como um processo histórico humano e como resultado de uma atuação coletiva. Ao se omitir quanto a tais elementos, essa iniciativa demonstra efetivar uma concepção controversa de valorização profissional do professor, referida pelo Prêmio como seu objetivo, e que é mencionada por uma parcela importante da legislação educacional brasileira, abordada a partir de agora.

⁶⁶ No próximo capítulo, o Prêmio Educador Nota 10 é identificado como um artefato de política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), um produto cultural que auxilia na constituição de significados que difundem um modo particular de se entender as políticas e sua materialização.

4 O ÊXITO NO PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10 COMO ELEMENTO DE NATURALIZAÇÃO DA PRECARIIDADE NO TRABALHO DOCENTE

As políticas públicas, das quais as educacionais são parte, são conceituadas por diversos pesquisadores, como Thoenig (2006), que as caracteriza como intervenções realizadas por uma autoridade (legitimada e provida de poder público) em certo setor de um território ou de uma comunidade. Já Gobert e Müller (1987, apud HÖFLING, 2001, p. 31) indicam-nas como o Estado em ação e se constituem, para Oszlak e O'Donnell (1995), em um conjunto de ações e omissões que não são restritas a procedimentos organizacionais, mas que se configuram como um componente de participação política (FARENZENA; LUCE, 2014), sendo, portanto, fundamentais à democracia.

Ball, Maguire e Braun (2016), ao discutirem especificamente as políticas educacionais, acrescentam que elas são “representadas e traduzidas em e por meio de diferentes conjuntos de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades” (p. 172). Para os autores, as políticas “são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do 'aluno', 'o propósito da escolaridade' e a construção do 'professor'” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173). Líderes e gestores são indicados por eles como responsáveis por destacar a política que desejam ver implementada por meio desses artefatos, que são “produções culturais que carregam dentro deles conjuntos de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações das políticas – maneiras de ser e tornar-se – ou seja, formas de governamentalidade⁶⁷” (p. 172).

O Prêmio Educador Nota 10, ao ser divulgado e ter sua adesão estimulada por um conjunto de sujeitos que, ainda que mais articulados ao âmbito privado do que ao público, são lideranças, também pode ser entendido como um desses artefatos. Afinal, colabora com a construção de uma representação quanto àquilo que seria responsável pelo êxito do professor e, estando relacionado a uma racionalidade (a neoliberal, como frisado em distintas passagens até então), impele as políticas a serem concretizadas na realidade de um modo específico. Como ressaltado no capítulo anterior, esse Prêmio concebe que a concorrência, a meritocracia e o empreendedorismo, mesmo promovendo a precarização do trabalho docente ao invés de a valorização que o concurso afirma almejar, são os elementos a partir dos quais os professores desenvolvem um trabalho digno de reconhecimento.

⁶⁷ Governamentalidade é um conceito de Michel Foucault usado pelos autores Ball, Maguire e Braun (2016) para discutir as estratégias utilizadas pelas escolas para constituir modos de agir, mesmo que por formas não-coercitivas de poder, mas com artefatos de política sendo parte de suas estratégias.

Esses conceitos, de empreendedorismo e meritocracia especialmente, partem de condutas comuns no cotidiano e são apropriados pelo neoliberalismo como um meio de espalhar suas percepções. Histórias de pessoas que inovaram em seus negócios, superaram dificuldades e conseguiram obter sucesso, esforçando-se muito para chegar aonde estão, são comuns, sendo utilizadas por essa racionalidade para reforçar seus princípios e disseminar suas prescrições. São usadas, inclusive, para fazer com que as classes populares concordem, muitas vezes, com questões como a privatização de serviços públicos que, se pagos, não conseguiriam usufruir. Essa apropriação ocorre também a partir do Prêmio estudado, já que o trabalho do professor é apoderado pelos sujeitos coletivos e de uma certa forma *traduzido*⁶⁸ (já que o divulgado são as percepções deles e não os relatos originais dos docentes), encorajando valores que naturalizam situações nem sempre ideais, mas precárias.

A fim de aprofundar essa discussão, neste capítulo, os marcos teóricos desta dissertação e os dados obtidos e indicados anteriormente a partir da análise do Prêmio serão confrontados com o principal conteúdo legal acerca da valorização do professor e com sua implementação. A legislação foi escolhida por resguardar “uma marca indelével – histórica e contextual – das intenções, arranjos e arenas em disputa de um determinado contexto sócio-político e educacional” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018). A partir de sua relação com a construção desenvolvida, pretende-se esclarecer o terceiro objetivo específico definido para este estudo: analisar como a forma com que a premiação reconhece as experiências docentes se relaciona com o modo como a legislação prevê a valorização profissional do professor e a implementa, com implicações que favorecem a naturalização da precarização do trabalho docente. Entende-se que o Prêmio é parte de um conjunto de iniciativas que são desenvolvidas e, mesmo em um primeiro momento não estando articuladas, fragilizam a docência e a tornam uma mercadoria, sendo que o concurso favorece esse tipo de conformação, principalmente por normalizar a maneira parcial e precária com que as garantias legais desses profissionais são efetivadas.

São enfocados, neste capítulo, excertos da atual Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, 1996), a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) e a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) e seus anexos, em específico suas metas 15, 16, 17 e 18. A partir do previsto em tal aparato legal, problematiza-se a efetivação de cinco indicativos presentes nas leis citadas a partir de dados coletados em pesquisas acadêmicas e em plataformas virtuais, como a do Censo

⁶⁸ Não são explicitadas, por exemplo, perspectivas nas quais os professores se amparam para realizar sua prática; há a divulgação apenas de uma descrição organizada por profissionais vinculados ao concurso, de forma sintética, ressaltando-se os elementos entendidos pela iniciativa como relevantes para o êxito de dado projeto. Se os docentes estariam vinculados a uma pedagogia de projetos, por exemplo, não há tal ressalva.

Escolar⁶⁹, que são discutidos em relação com a análise do Prêmio Educador Nota 10 e dos referenciais desta pesquisa. As seções a seguir abordam, respectivamente, a forma de provimento ao cargo, o aperfeiçoamento continuado e o licenciamento para formação, o piso salarial e o tempo para estudos, planejamento e avaliação dentro da carga horária, a progressão funcional, e condições adequadas de trabalho, aos moldes do citado no artigo 67 da LDB (Lei 9.394/96), legislação orientadora da educação no país.

A LDB⁷⁰ aponta a valorização do profissional da educação escolar como um de seus princípios (artigo 3º, inciso VII) e, no artigo 67, indica:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Esse trecho da legislação educacional denota garantias importantes, que dariam suporte aos docentes no desenvolvimento de seu trabalho, fortalecendo direitos e condições. Contudo, na realidade, a forma como se materializam tais elementos é distinta da prevista, constituindo convergências com o modo como o Prêmio Educador Nota 10 define o êxito docente e prevê a valorização do professor. A partir do movimento de legalidade *versus* realidade, entende-se que a precariedade e a desigualdade em que os docentes desenvolvem seu trabalho será explicitada, apontando contradições entre o texto e a realidade e discutindo como a premiação em análise colabora com a naturalização das dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica.

Sabe-se que o Prêmio não é responsável pelo cenário de diminuição de direitos e de garantias limitadas na docência, porém argumenta-se que, atrelado ao contexto de

⁶⁹ Alguns dados do Censo Escolar retratados possuem como ano de referência o de 2019; outros, o de 2020. Isso porque nem todas as informações estavam atualizadas no momento da escrita deste capítulo, não tendo sido divulgado, por exemplo, o Resumo Técnico de cada estado, com os dados de 2020 até então.

⁷⁰ Os incisos III e V são regulamentados pela Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e que delimita como período máximo o de dois terços da carga horária para atividades de interação com os educandos. Prevendo o vencimento inicial para a jornada de 40 horas semanais a ser seguido por União, estados, Distrito Federal e municípios, a lei ainda enfatiza a atualização anual do valor estabelecido como piso para a categoria. Além disso, reforça a LDB ao afirmar que, como profissionais do magistério estão incluídos, além dos professores que atuam diretamente em sala de aula, também aqueles que lhes dão suporte, atuando nas equipes diretivas e pedagógicas.

implementação parcial e escassa da legislação que garantiria melhores condições ao trabalhador da educação, colabora com a normalização da situação efetivada na realidade. Isso porque, mesmo citando contextos escolares com limitações e problemas complexos, a premiação justifica que um Educador Nota 10 seria suficiente para superar tais adversidades, não sendo necessário lutar pela implementação de garantias legais e de direitos historicamente conquistados pela categoria.

4.1 A normalização de vínculos instáveis como condição primeira para a precarização do trabalho do professor

Nesta seção, de modo específico, analisa-se o movimento valorização *versus* precarização a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), em específico do inciso I do artigo 67, e do Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024 (BRASIL, 2014), principalmente a meta 18. Suas exigências são confrontadas com dados do Censo Escolar e de estudos, que denotam carências no estabelecimento de vínculos efetivos nas redes públicas do país, o que favorece a precarização do trabalho do professor na medida em que impede que outros direitos, como planos de carreira que promovam seu desenvolvimento profissional, sejam implementados.

O inciso I, do artigo 67, da LDB (BRASIL, 1996), ao ter sua efetivação investigada, denota a fragilização com que esse elemento – indicado pela própria lei como basilar à valorização docente – é concretizado. Apesar de pressupor o ingresso exclusivo na carreira por intermédio de concurso público, os dados do Censo Escolar de 2019, publicizados através das Sinopses Estatísticas relativas ao período e divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), mostram que tal realização ainda encontra-se distante de se integralizar. Mencionando o número de 1.730.050 docentes⁷¹ atuantes na educação básica nas redes públicas do país no período, as Sinopses (BRASIL, 2019b) destacam a seguinte organização pelo critério de vínculo:

⁷¹ Como as Sinopses Estatísticas (BRASIL, 2019b) esclarecem, esse valor total não indica a soma dos professores das unidades da federação ou dos vínculos mencionados, já que um mesmo docente pode atuar em unidades de agregação distintas.

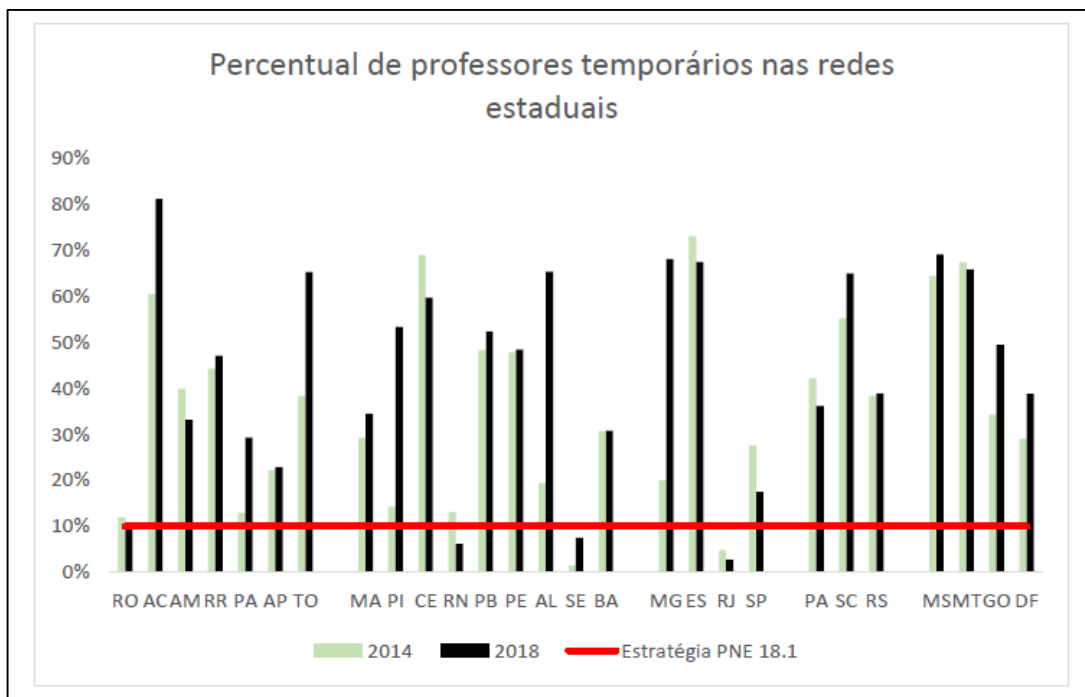
Quadro 3 – Vínculos dos docentes da educação básica atuantes na rede pública

Número de Docentes da Educação Básica nas Redes Públicas							
Tipo de vínculo e Dependência Administrativa							
Concursado/efetivo/estável				Contrato Temporário			
Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
1.202.992	32.212	393.902	842.284	561.058	5.201	266.155	302.719
Número de Docentes da Educação Básica nas Redes Públicas							
Tipo de vínculo e Dependência Administrativa							
Contrato terceirizado				Contrato CLT			
Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
5.972	207	762	5.003	35.570	126	11.941	23.523

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

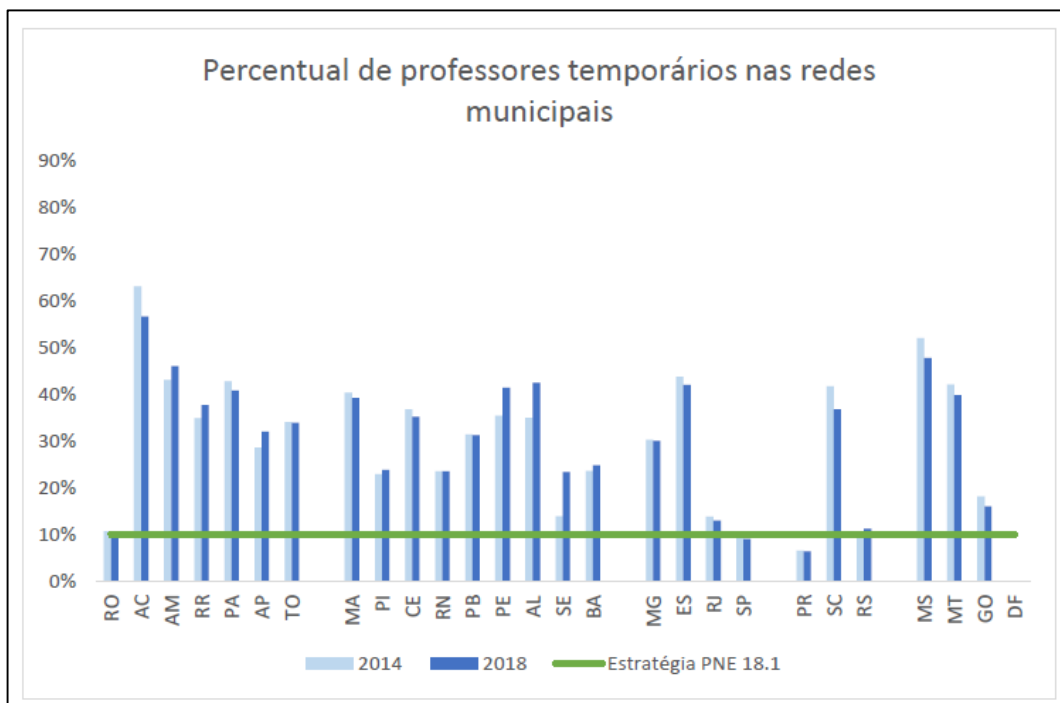
Por mais que a maioria dos docentes seja efetivo, a quantidade de vínculos estabelecidos por meio de contratos, sejam eles temporários, terceirizados ou via CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) ainda é extensa na educação pública, principalmente no âmbito das redes estaduais. Na esfera federal, em que a educação básica é ofertada principalmente por institutos e escolas de aplicação ligados a faculdades e universidades, prevalecem como maioria os vínculos efetivos. Nas demais redes, há variações substantivas de acordo com a dependência administrativa e a localização. Entretanto, nos gráficos abaixo, retirados do estudo Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação (GOMES, 2019), a expressiva prevalência de vínculos estabelecidos de forma distinta da prevista pela LDB pode ser ilustrada.

Gráfico 1: Percentual de professores temporários nas redes estaduais



Fonte: GOMES, 2019.

Gráfico 2: Percentual de professores temporários nas redes municipais



Fonte: GOMES, 2019.

Em redes públicas como as municipais e estadual do Acre, o índice de professores não-efetivos está acima de 50%, tendo diminuído nas esferas municipais entre 2014 e 2018, mas

aumentado mais de 20% na rede estadual no mesmo período. Como antecipado nos gráficos constantes no estudo de Gomes (2019), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê, em sua meta 18 (que estabelecia o ano de 2016 como prazo para a existência de planos de carreira para todos os profissionais da educação pública, em nível básico ou superior), especificamente na estratégia 18.1, que até o início do terceiro ano de vigência do PNE no mínimo 90% dos profissionais do magistério e no mínimo 50% dos profissionais da educação não docentes deveriam ser ocupantes de cargos de provimento efetivo. Contudo, tendo-se em vista os dados apresentados, tal estratégia se mostra distante de ser alcançada, bem como o estipulado no inciso I da LDB.

Como agravantes para a situação exposta, a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016) e a Lei Complementar 173 (BRASIL, 2020a) indicam barreiras para a realização de concursos públicos, inclusive para docentes, comprometendo a previsão de que o ingresso se dê exclusivamente por esse formato ou, então, que os vínculos temporários não superem 10% do número de profissionais, conforme LDB e PNE, respectivamente, definem. A EC 95/2016, que institui um novo regime fiscal e estabelece como limite para os investimentos e as despesas estatais os gastos públicos do ano anterior acrescidos de inflação, afirma que, caso as disposições de seu texto não sejam cumpridas, os concursos públicos ficam vedados, com exceção daqueles que prevejam vagas exclusivamente para repor vacância de efetivos (o que não seria suficiente para elevar os índices). Na mesma direção, a Lei Complementar 173/2020 institui que, em decorrência da crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19 iniciada no Brasil em 2020, até dezembro de 2021 ficam proibidos concursos públicos (excetuando-se quando para suprir vacância de efetivos) e até mesmo reajustes salariais a servidores, impactando o inciso III, que trata do piso salarial e será posteriormente debatido.

O provimento ao cargo de professor ou de especialista por intermédio de concurso público, como discutido, se mostra parcial e como um elemento de valorização da docência que se apresenta distante de alcançar o disposto pela LDB e ratificado pelo PNE. Na linha de argumentação adotada neste capítulo, entende-se que, além de falhar como mecanismo de valorização da docência, o alto índice de temporários também pode ser apontado como uma forma de intensificar a precarização do trabalho do professor. Isso porque tais vínculos se constituem como facilitadores da exploração, na medida em que o profissional sem estabilidade tende a se submeter a tarefas que não estão inclusas entre as exigidas para o seu trabalho e à carga horária muitas vezes superior à definida, sendo que o temor pelo desemprego conforma essas situações e outras similares (ALVES, 2007). No setor público, mesmo no caso de docentes que atuam na educação básica, essas situações implicam salários mais baixos, direitos cerceados

e podem servir a interesses partidários, com a ocupação de cargos mediante a comprovação de que votos foram depositados em dado candidato (o que está em relação com a tradição patrimonial brasileira discutida anteriormente, no item 2.1 deste estudo).

Como Venco (2019) ressalta, a contratação temporária de docentes não é uma tendência recente, mas denota um problema duradouro e recorrente no país. Esse tipo de vínculo explicita a flexibilidade exigida pelo capitalismo e "sintetiza a temporariedade no trabalho, a jornada de tempo parcial, o trabalho desprotegido de direitos e o conjunto de outras formas que sugerem a vulnerabilidade dos contratos e conduzem a uma precarização das condições de vida, dada a instabilidade no emprego" (VENCO, 2019, p. 3). Na pesquisa de Venco (2019), essa opção de admissão é identificada como atrelada à contratação de docentes muitas vezes sem a formação mínima exigida, além de geralmente estar articulada a medidas que buscam diminuir custos com salários, aumentar o número de alunos por turma, não ofertar aulas no turno da noite e ampliar a carga horária de professores estáveis, intensificando sua exploração.

Na direção do que Alves (2007) e Antunes (2010) apresentam, entende-se que o alto índice de vínculos instáveis, ainda, colabora com a fragilização da docência na medida em que docentes temporários tendem a permanecer pouco tempo nas instituições, prejudicando a formação de elos com a comunidade escolar e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico articulado às peculiaridades de cada realidade. O Indicador de Regularidade do Corpo Docente, produzido a partir dos dados do Censo Escolar observando a permanência desses profissionais em uma mesma escola no decorrer dos anos, afirma de forma explícita tal problemática. A Nota Técnica mais recente divulgada acerca da questão (BRASIL, 2015) afirma que há uma baixa regularidade de docentes nas escolas de educação básica brasileiras, o que sugere que "possivelmente os professores não tiveram tempo suficiente para criar vínculos com a escola e alunos e, até mesmo, para desenvolver trabalhos e projetos que demandassem um tempo maior de permanência" (BRASIL, 2015, p. 3).

Além disso, como Laval (2019) indica, com o neoliberalismo idealiza-se que tanto os docentes como seus métodos sejam privatizados, de modo que a estabilidade profissional é entendida como prejudicial, já que não favoreceria a inovação e a eficiência. Assim, os vínculos instáveis, que superam o estipulado pelos documentos legais citados, mostram-se convergentes com a racionalidade neoliberal e, também, estão em relação ao Prêmio Educador Nota 10. Essa premiação não expõe explicitamente essa questão, no entanto, relaciona-se ao viés que interpreta a escola (e o próprio professor) como um objeto de consumo avaliado pela família e mediante o qual ela pode escolher. Para suprir as exigências de seus consumidores, o docente deve se submeter à concorrência, esforçar-se e empreender, comprovando sua produtividade.

O gestor, na perspectiva apontada por Laval (2019), poderia demitir e contratar os professores entendidos como mais eficazes na escola que gerencia, elemento que não é identificado de modo direto na realidade das escolas públicas brasileiras, mas que se relaciona com a forma natural com que a contratação de temporários é assimilada e efetivada na educação básica.

4.2 A oportunização limitada de aperfeiçoamento continuado e de licenciamento para formação como elemento de fragilização da docência

No inciso II, do artigo 67, da LDB (BRASIL, 1996) está previsto o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996), o que aponta a relevância da formação continuada do professor em sua trajetória profissional e a retrata como inerente ao seu trabalho. Além disso, indica o poder público como apoiador do professor nesse processo, devendo prover condições para que o docente possa frequentar, sem prejuízo salarial, tempos e espaços que favoreçam seu crescimento. O PNE (BRASIL, 2014) reforça essa dimensão, mencionando a formação continuada em distintas metas e enfatizando-a na de número 16, com a 18 frisando licenças que não prejudiquem o professor e que proporcionem, caso necessário, afastamento temporário remunerado do cargo.

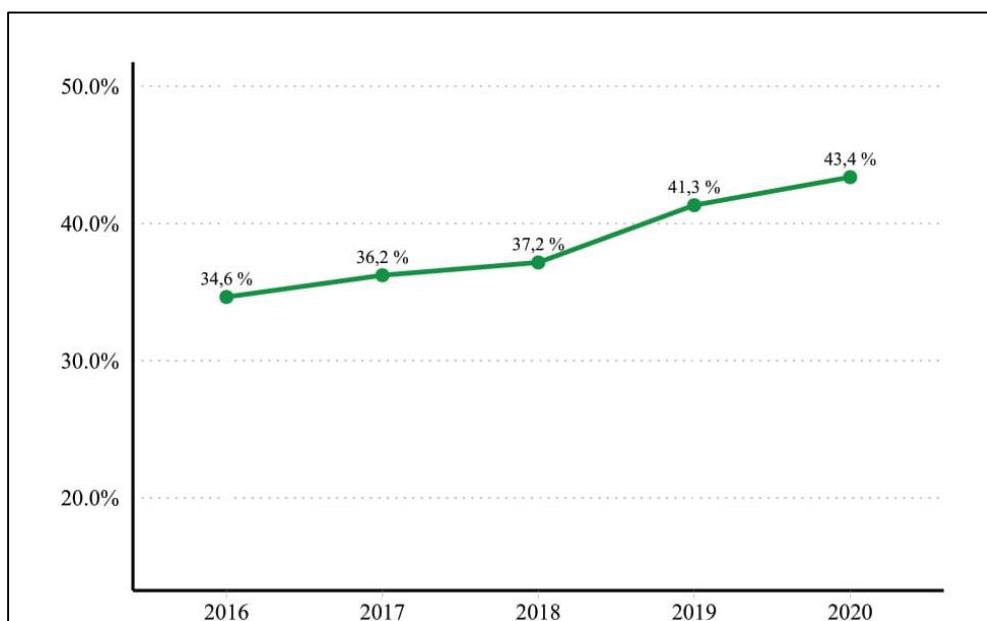
Para analisar esse elemento de forma aprofundada e ampla seria demandado acolher na pesquisa os distintos planos de carreira das redes de ensino e investigar cada concretização específica, algo que supera os limites deste estudo. Porém, de modo amostral, serão considerados estudos e dados que esclarecem esse aspecto, trazendo para a dissertação referências que auxiliam no esclarecimento daquilo que se espera para esta seção e que colaboram com a construção da análise, ilustrando a situação encontrada na realidade.

Abordando especificamente a formação continuada, a meta 16 do PNE prevê que todos os profissionais da educação (incluindo-se aqui professores em efetivo exercício em sala de aula e profissionais de apoio) tenham acesso a processos formativos voltados a sua área de atuação e às demandas de seu trabalho. Além disso, indica que 50% dos professores cursarem pós-graduação até o final da vigência do Plano, em 2024. Dados do Censo Escolar trazem indicativos de como estão se concretizando esses elementos que, se ausentes, também enfraquecem a profissão docente e colaboram com sua precarização.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2020b), o índice de docentes com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* no país é de 43,4%, tendo crescido 8,8%

nos últimos cinco anos, como é possível perceber no gráfico abaixo, disponibilizado pelo próprio documento.

Gráfico 3: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* - Brasil - 2016 a 2020



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar, 2020b, p. 48.

Por mais que o índice ainda não tenha alcançado o previsto para o decênio, que possui cerca de três anos até ser concluído, atingir a meta não se mostra tão distante, sendo que alguns estados já alcançaram o previsto, como o Resumo Técnico por unidade da federação de 2019 (BRASIL, 2019d) indica. A título de ilustração, na região sul do Brasil, os estados do Paraná e de Santa Catarina já superaram a meta de 50% de professores pós-graduados, atingindo 74,8% e 57,5%, respectivamente, de seus docentes com tal formação, enquanto o Rio Grande do Sul encontra-se um pouco abaixo do previsto, com 49,2% de pós-graduados entre os professores. Estados de outras regiões, como Espírito Santo, possuem números maiores, com 81,1% dos professores da educação básica com formação *lato* ou *stricto sensu*. Os motivos para a discrepância entre os estados precisariam ser analisados de forma aprofundada, mas parecem apontar para o modo distinto com que as redes de tais unidades da federação valorizam e proporcionam condições para que essa formação aconteça. O caso do Rio Grande do Sul aparenta confirmar esse indício por concentrar um número de vagas em faculdades e

universidade maior do que estados do norte do país, como Rondônia, por exemplo⁷², que já alcançou essa parte da meta, com 57,9% dos docentes da educação básica com pós-graduação em 2019.

Cabe-se mencionar que a pós-graduação possui centralidade nas discussões quanto à formação de professores, pois para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, as redes costumam exigir licenciatura na área de atuação para ingresso no cargo. Contudo, no Brasil ainda são aceitas habilitações em nível médio, em cursos na modalidade normal/magistério, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Prevista pelo artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996), a aceitabilidade dessa formação considerava a progressão nos estudos por esses docentes, com a própria Lei 9.394/96 explicitando que institutos superiores deveriam manter o curso normal superior a fim de garantir essa formação para tal parcela dos professores.

Todavia, passados cerca de 25 anos da publicação da LDB, a formação em nível médio persiste, tanto que a meta 15 do PNE prevê que, em um ano de vigência do Plano, todos os professores tivessem formação em licenciatura, algo que ainda não foi alcançado. De acordo com o Resumo Técnico de 2020 (BRASIL, 2020b), 85,3% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do país possuem curso superior completo (com 81,8% em grau de licenciatura e 3,5% em bacharelado) e 10% têm formação em nível normal/magistério, sendo que a pesquisa apontou que 4,7% teriam formação em nível médio regular ou inferior. No ensino médio, o mesmo documento indica que 89,6% dos docentes possuem ensino superior completo em licenciatura, mas preocupa o índice de professores que atuam em disciplinas não contempladas nessa formação. É o caso de sociologia, em que apenas 36,3% das turmas possuem aulas com um professor formado para atuar com tal componente curricular, e em língua estrangeira, na qual somente 41,4% das aulas são ministradas por um professor com formação específica.

Por mais que esses números oscilem de acordo com a região e com a rede de ensino pesquisada, tais índices apontam para a forma precarizada com que os docentes atuam na realidade das escolas. Iniciativas que retiram a obrigatoriedade de disciplinas como sociologia nos currículos, promovem a redução de sua carga horária e são articuladas por movimentos

⁷² De acordo com o estudo de Barros (2015), o norte do país concentra o menor percentual de matrículas no ensino superior do país, denunciando as disparidades entre as regiões e o acesso precário a esse nível de ensino por parte da população.

como a reforma do ensino médio⁷³. A partir disso, professores de outras disciplinas, nem sempre da mesma área do conhecimento, assumem a docência no componente curricular a fim de concentrar sua carga horária em uma mesma escola ou auxiliar a instituição no preenchimento do quadro funcional.

Ou, ainda, professores com a formação adequada acabam tendo que se deslocar até diferentes escolas, muitas vezes em localizações longínquas, para conseguir suprir a carga horária para a qual foram designados, tornando-se o que Affonso (2018) cita como *professor-táxi* (com seus deslocamentos consumindo um tempo substantivo em relação àquele de efetivo trabalho em classe). Por mais que a Resolução nº 2, do CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009), argumente pela jornada de trabalho exclusiva do docente em uma mesma escola, isso ainda está distante da rotina de professores que precisam se dividir entre diferentes instituições, turmas e etapas. Moreira (2018), ao discutir essa questão na obra *Trabalho docente sob fogo cruzado*, afirma que a

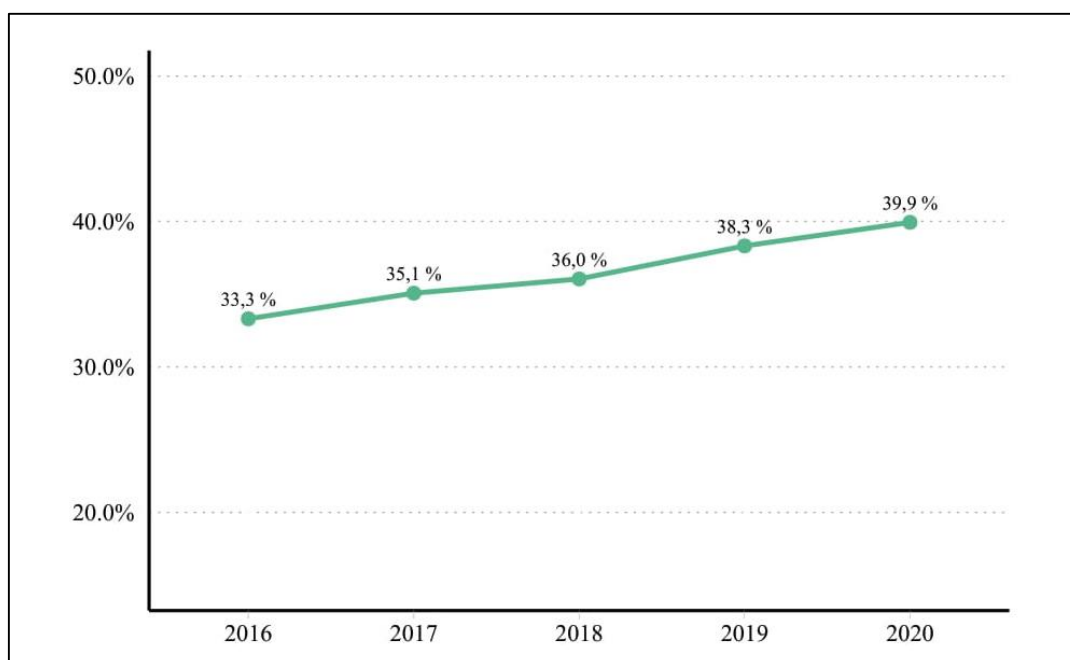
redução da carga horária, que impossibilita a concretização do trabalho e, portanto, implica o comprometimento das diferentes etapas do processo de produção do ensino, deve-se a uma tendência contemporânea do capital de subordinar crescentemente todos os processos de trabalho (MOREIRA, 2018, p. 29).

Com isso, os docentes, que são parte da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES), além de não possuírem a formação entendida como adequada para o desenvolvimento de sua profissão e serem induzidos a assumirem papéis para os quais sua formação não é condizente, são submetidos a rotinas que intensificam sua exploração e o sobretrabalho. Como Alves (2007) indica, isso é justificado pelo argumento de flexibilização (não somente do currículo da escola, que se adapta aos anseios do mercado por saberes menos teóricos e mais práticos, mas também da própria capacidade docente de assumir diferentes jornadas e escolas), e se concretiza a partir do temor do profissional por perder seu emprego (ALVES, 2007) ou, em específico no caso dos docentes com contrato temporário (índice alto no Brasil, como enfatizado na seção anterior), de ter sua carga horária diminuída e, com isso, arcar com perdas salariais. De tal modo, a discussão sobre a formação dos professores implica em pensar como, na realidade da escola, a ausência da materialização desse direito, somada a diferentes medidas que são promovidas a partir da adoção de um viés empresarial na educação básica, implicam em processos que acirram as dificuldades dos docentes no desenvolvimento de seu fazer e o precarizam.

⁷³ A Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que institui a Reforma do Ensino Médio, indica, no artigo 35-A, que os currículos devem conter estudos e práticas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, mas não exige a manutenção de tais disciplinas nas grades curriculares das redes de ensino, dependendo da mobilização de estados e municípios.

Em relação à formação continuada, entendida como aquela que se realiza de forma constante pelo profissional (geralmente ofertada pela própria rede de ensino em que atua), os números mostram dificuldades maiores de concretização. Essa garantia também é citada pela LDB e ratificada pelo PNE, que estipula a totalidade de profissionais da educação com acesso a esse processo formativo. Os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2020b), ao mensurar o índice de professores que afirmam receber formação continuada, apesar de avançarem ano a ano, não chegam à metade do previsto.

Gráfico 4: Percentual de professores da educação básica com formação continuada - Brasil - 2016 a 2020



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar, 2020b, p. 48.

O índice tão aquém do esperado causa estranhamento, já que essas formações parecem, à primeira vista, comuns nas escolas. Todavia, há de se considerar diferentes perspectivas a partir das quais ocorre tal oferta nas redes e nas próprias instituições escolares, já que, muitas vezes, esses momentos se restringem a reuniões para o repasse de recados e como uma forma unilateral (da gestão para os docentes) de indicar modos de atuar em relação aos estudantes. Como Vogt e Morosini (2012) apresentam, esses encontros seriam uma oportunidade singular para que situações e dificuldades do cotidiano fossem discutidas, problematizadas e estudadas, entretanto constantemente se restringem a um espaço burocrático e que não sistematiza o trabalho desenvolvido na escola. Essa materialização da formação continuada pode influenciar seu registro formal no Censo Escolar, o que amplia as preocupações quanto a essa temática na

medida em que se denota a necessidade de constituição de processos mais densos, reflexivos e participativos, que deem sustentação aos docentes e cumpram, não somente com o estipulado na legislação, mas principalmente com suas expectativas e necessidades pedagógicas.

Quanto ao licenciamento remunerado para que o docente possa se qualificar, a concessão depende do plano de carreira de cada rede de ensino. Abordar esses planos, um a um, supera as intenções e as possibilidades desta dissertação (como já mencionado), de forma que, para ilustrar tal elemento, é citada a rede estadual do Rio Grande do Sul. Esse licenciamento, na esfera em questão, está restrito a docentes estáveis, o que reforça como os elementos atinentes à valorização profissional do professor indicados pela LDB (e que, em caso de não efetivação, promovem a precarização de seu trabalho, como argumenta-se neste capítulo) estão em relação, com a materialização de um dos pontos impactando na concretização dos demais.

Na rede de ensino referenciada, o plano de carreira com vigência entre 1974 e o início de 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 1974) previa a licença remunerada para qualificação profissional, que foi mantida pela reformulação do plano em 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Permite-se, assim, ao docente frequentar cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização profissional, e também congressos, simpósios e afins, desde que referentes a seu exercício profissional, sem prejuízo de seus proventos e dentro de sua carga horária de trabalho, desde que autorizado previamente pela mantenedora. O acompanhamento quanto à aprovação para o gozo de tal licença pode ser feito a partir das publicações do Diário Oficial do Estado, veículo a partir do qual são divulgadas as informações quanto a esses afastamentos.

Realizando-se uma pesquisa nas publicações do Diário entre 1º de janeiro de 2018 e 31 de dezembro de 2019 (optou-se por não considerar 2020 devido à pandemia e ao fato de que isso pode ter diminuído as concessões em razão do trabalho remoto), chegou-se a um total de 94 vínculos beneficiados com tal licença (1º semestre de 2018: 18; 2º semestre de 2018: 26; 1º semestre de 2019: 18; e 2º semestre de 2019: 32). Contudo, como em muitas vezes o mesmo servidor se afasta em dois vínculos e renova sua licença semestralmente, chegou-se ao número de 34 professores favorecidos com a licença no biênio analisado, sendo que seus afastamentos se dão em razão da realização de pós-graduação *stricto sensu* e para efetuar pesquisas relativas a esses cursos.

As licenças não incluem afastamento integral, mas uma redução de 30% da carga horária (excetuando-se o caso de uma docente que se afastou para realizar pesquisa de doutorado no exterior), mesmo não sendo possível localizar nos aparatos legais mencionados junto à publicação aquele que indique esse limite. De acordo com um pedido de informação realizado diretamente à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul no final de 2020, são cerca de

56.455 docentes atuando na rede⁷⁴, sendo que a concessão da licença para qualificação profissional é proporcionada, a partir da consulta realizada, a um percentual muito pequeno desses servidores. Os motivos para a escassa parcela dos professores beneficiados no período podem ser distintos (inclusive o baixo interesse dos docentes em cursar essa modalidade de pós-graduação, já que até 2020 o plano de carreira da categoria não diferenciava cursos *lato e stricto sensu* para conferir progressões funcionais), mas demonstra a limitada oportunização desse direito e colabora com a discussão desenvolvida acerca da maneira restrita com que os docentes são valorizados.

Na divulgação dos Educadores Nota 10, a formação dos docentes não é destacada, com o Prêmio atrelando o sucesso no concurso à submissão a critérios estipulados pela iniciativa e a sua concepção particular de docência exitosa (meritocrática, empreendedora e competitiva). O cumprimento da BNCC, prerrogativa do concurso, reforça essa percepção, que aproxima o professor da função de tarefeiro, “a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (KUENZER, 1999, p. 182).

Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência (KUENZER, 1999, p. 182)

Processos reflexivos (sistemáticos, articulados e embasados), que promovam a intelectualidade e a autonomia do professor, assim, são secundarizados em troca de encontros ocasionais, rápidos e pragmáticos ou, então, da replicação de boas práticas, aos moldes do previsto no Prêmio Educador Nota 10. O docente, com isso, é privado de refletir com seus pares sobre seu trabalho e sobre sua realidade, sendo isolado e mais facilmente coagido a cumprir metas e a prover resultados estipulados externamente, assimilando a dinâmica gerencial incentivada em muitas instituições. A própria contraposição a iniciativas como o Prêmio se torna mais difícil e, como Kuenzer (1999) aponta, a precarização do trabalho é facilitada a partir dessa privação a uma formação permanente e de qualidade – associada a outros elementos, como um piso salarial profissional digno, discutido em seguida.

4.3 A precariedade no trabalho docente denotada pela efetivação recente e parcial do Piso Salarial

⁷⁴ Dado obtido por meio de um pedido de informação no site da Secretaria Estadual de Educação e respondido de forma privada, por intermédio de e-mail, para a solicitante, em 19 nov. 2020.

Como discutido ao longo deste estudo, a forma como o Prêmio Educador Nota 10 divulga o êxito do professor desconsidera as diferentes condições materiais das redes de ensino nas quais os projetos vencedores são desenvolvidos e ignora a efetivação de importantes garantias legais, que fortalecem a profissão e proporcionam ao docente sua valorização. Nas sínteses dos projetos premiados, divulgadas pelos sites do próprio Prêmio e da Fundação Victor Civita (usadas pela Revista Nova Escola e por outros distintos sujeitos coletivos de sua rede política para promover o concurso), não há a menção a aspectos salariais, por exemplo. Pelo contrário, a premiação oferece vales-presente para os professores vencedores como uma espécie de bonificação pelo projeto cujo sucesso foi comprovado a partir dos critérios estabelecidos pela iniciativa. Mesmo com o reconhecimento obtido (pontual e restrito à edição da qual foi vencedor), não são percebidas tentativas de incorporar ganhos salariais, até mesmo porque a meritocracia (umas das categorias nas quais o Prêmio se sustenta) implica em esforço constante, com garantias podendo incidir em uma acomodação do profissional, aos moldes da forma como o capital interpreta o trabalho.

Do mesmo modo, tempo para estudos, planejamento e avaliação dentro da carga horária do professor não se constitui como um ponto de atenção da premiação. Mesmo que o dispêndio de muitas horas para a elaboração de um bom projeto pareça consensual, não são identificadas nas sínteses divulgadas menções a esse elemento. Ao invés disso, a publicização das propostas dos docentes indica a abnegação e a dedicação do docente, independentemente do contexto em que atua, sem ser retratada a relevância de estrutura laboral para isso. Ao individualizar o êxito, o Prêmio também individualiza a responsabilidade, omitindo aspectos como esse que poderiam levar a discussões que qualificariam as condições a partir das quais a categoria desempenha seu fazer.

Apesar de ignorados pelo Prêmio, tais aspectos constam como direitos do professor na legislação brasileira, sendo mencionados nos incisos III e V do artigo 67 da LDB (BRASIL, 1996). São regulamentados por uma lei específica, a Lei nº 11.738/2008, que, além de instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, também estabelece o limite de dois terços da carga horária do docente para interação com os estudantes, reservando o restante para estudos, planejamento e avaliação (BRASIL, 2008). A meta 17 do PNE (BRASIL, 2014), inclusive, reforça aspectos salariais como estruturais à valorização da docência e propõe que o vencimento desses profissionais seja equivalente ao dos demais que possuem a mesma titulação. Na prática, entretanto, esses elementos não são plenamente implementados, como será apresentado a seguir, o que se vincula

à racionalidade neoliberal que, além de presente no Prêmio analisado, constitui a forma como se dão as relações sociais e se projetam e planificam as políticas educacionais.

A figura abaixo, divulgada pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e produzida a partir de dados coletados com sindicatos filiados, traz dados de 2019 que mostram como as redes estaduais tratam tais questões, denotando que, apesar da regulamentação em Lei, a efetivação do piso salarial e o cumprimento da jornada extraclasse não são denotados como plenamente implementados.

Figura 4 – Cumprimento da Lei do Piso nas redes estaduais em 2019

CUMPRIMENTO DA LEI DO PISO NAS REDES ESTADUAIS					
REFERÊNCIA: ABRIL/2019					
UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRACLASSE (33,33% POR LEI)?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	SIM			SIM	
AP	SIM			NÃO	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM	
ES	NÃO			NÃO	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	SIM			SIM	
MG	NÃO			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
PA	NÃO			NÃO	
PB	SIM			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			NÃO	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			SIM	
SE	NÃO			SIM	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM	
BR	15 cumpriram	4 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	20 cumpriram	7 não cumpriram

Fonte: Sindicatos filiados à CNTE

Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>. Acesso em: 05 jun. 2021.

Várias disputas rondam o pagamento do piso, sendo que, embora previsto desde 1996 na LDB e instituído em lei específica em 2008, passou a ter validade a partir de 27 de abril de

2011, quando o Supremo Tribunal Federal afirmou sua constitucionalidade e reiterou-o como vencimento básico (sem considerar gratificações adicionais por tempo de serviço, por exemplo)⁷⁵. Apesar disso, redes públicas ainda não cumprem integralmente essa decisão, como exposto pela pesquisa da CNTE, pagando complementações aos docentes cujo salário bruto não atinge o mínimo definido e impossibilitando benefícios salariais reais. Além disso, constantes movimentos fragilizam o recebimento de tal direito pelos docentes, como a Portaria Interministerial nº 3 (BRASIL, 2020c), que alterou o custo-aluno *per capita* do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – e zerou o reajuste do Piso para 2021, e a Lei Complementar 173 (BRASIL, 2020a), mencionada no item 4.1 e na qual reajustes salariais a servidores ficam proibidos até o final de 2021.

Em 2020, ocorreu outro movimento com intenções similares, que buscava alterar o índice de reajuste do Piso, restringindo-o à inflação e comprometendo o aumento salarial efetivo. A reparação do valor anual do salário do docente, que tem como base a jornada de 40 horas semanais, se dá a partir do crescimento anual do valor mínimo por aluno indicado pelo Fundeb, como citado acima. O poder executivo federal, contudo, tentou mudar a norma, restringindo-a ao INPC (Índice Nacional de Preços ao Consumidor)⁷⁶. A justificativa mencionada seria a necessidade de sustentabilidade nas contas estatais, o que denota o constate argumento de crise como fundamento de reformas e reposicionamentos na atuação do poder público, o que foi discutido em diferentes momentos deste estudo e se destaca na compreensão de Cenci (2020), que manifesta “a crise como forma de governo” (p. 90) no neoliberalismo.

Com relação à carga horária para planejamento, estudos e avaliação, essa garantia se constitui como mais frágil para os profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que costumam ser unidocentes nas turmas em que atuam. Apesar de muitas redes organizarem aulas com profissionais multidisciplinares para que esses professores possam ter acesso a um terço de sua carga horária extraclasse⁷⁷, uma parcela significativa, por

⁷⁵ Esses esclarecimentos constam na página do Ministério da Educação, especificamente em uma matéria divulgada em 2011 acerca dessa questão, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16500:piso-salarial-do-magisterio-e-constitucional-diz-o-supremo&catid=215&Itemid=86. Acesso em: 10 jun. 2021.

⁷⁶ Essa tentativa foi divulgada em diferentes meios, sendo um deles o disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/governo-quer-reajuste-de-professores-vinculado-ao-inpc-com-perdas-para-a-categoria/>, acessado em 12 jun. 2021.

⁷⁷ Muitas redes inserem professores (ou os populares oficinairos) para ministrarem parte da carga horária na educação infantil e nos anos iniciais, promovendo distintas possibilidades formativas aos estudantes e oportunizando carga horária para planejamento, estudos e avaliação ao docente titular da turma. Contudo, isso implica em gastos maiores com pagamento de pessoal, o que induz gestores públicos a não efetivarem iniciativas afins a essa.

geralmente cumprir jornadas de 40 horas semanais, utiliza-se de seu tempo livre para participar de reuniões e formações e para realizar o planejamento de suas aulas e as avaliações dos estudantes.

Por mais que situações como essa sejam naturalizadas no cotidiano – muito em razão do senso comum associar a imagem desses profissionais ao cuidado com as crianças (o que não se dissocia do educar nessa faixa etária, mas não o resume) –, pode-se aproximar essa questão a Antunes (2000), quando o autor discute a percepção capitalista de que todo o tempo deve ser produtivo. O período fora do trabalho, assim, é entendido como fundamental para a qualificação da empregabilidade e o bom profissional é conceituado como aquele que se entrega integralmente ao seu fazer, mesmo que isso intensifique sua exploração e o sobretrabalho (ANTUNES, 2000).

O Prêmio Educador Nota 10, ao condecorar os profissionais da educação que, de acordo com sua interpretação, se destacam diante da categoria, colabora com tal naturalização ao não apresentar, muito menos questionar, as condições a partir das quais seu trabalho é desenvolvido, ignorando esses aspectos entendidos como estruturais à valorização prevista pela LDB. Os vales-presente – que podem ser compreendidos no Prêmio como bonificações por resultados – reforçam a meritocracia, que diverge da lógica de planos de carreira, por exemplo, ao condenar benefícios universais proporcionados a grupos profissionais e transformar a avaliação (um elemento intrínseco ao trabalho pedagógico e que, se processual, crítico e coletivo, qualifica-o) em auditoria (FREITAS, 2013). Motivos para bons ou maus resultados são relegados aos docentes e às escolas, responsabilizando-os individualmente, mesmo em um país com uma cultura política marcada por desigualdades, inclusive no direito à educação. Os processos educativos, nessa relação, se tornam um jogo de ganhadores e perdedores, sendo que apenas os que se mostrarem mais eficientes e dignos mereceriam gratificações.

Ainda, convém citar que a análise realizada nesta seção leva em conta profissionais efetivos ou temporários das redes, sem mencionar contratações que flexibilizam ainda mais o trabalho docente e nas quais as relações trabalhistas são menos formais e seguras. Com a uberização, já apresentada a partir de Antunes (2018) e Alves (2020) no segundo capítulo, garantias salariais e tempo extraclasse se tornam ainda menos concretos para os docentes. Cabe frisar também que a Lei do Piso é bastante recente, sendo antecipada por um longo tempo em que divergências salariais se efetivaram nas distintas realidades do país e que, mesmo implementada de forma ainda não ideal, representa avanços e denota o posicionamento da categoria em lutas para que sua remuneração e seu tempo de trabalho fossem mais valorizados.

4.4 A exígua progressão funcional como barreira para o fortalecimento do trabalho docente

Outro ponto da LDB (BRASIL, 1996), em específico do artigo 67, que promove a valorização dos docentes é a garantia de progressão funcional. Esse elemento favorece a permanência dos profissionais nas redes e estimula sua qualificação e constante desenvolvimento profissional. Essa previsão legal é expressa nos planos de carreira do magistério (assim como os demais incisos do artigo), mas apresenta variações de acordo com as percepções de cada rede de ensino. A partir desse elemento, a continuidade do trabalho, preferencialmente na mesma escola (como recomenda o Indicador de Regularidade do Corpo Docente, citado no item 4.1 deste estudo), é facilitada, o que aprofunda o conhecimento da realidade, fortalece os laços com a comunidade e colabora com o aprimoramento do trabalho do professor.

Entretanto, a forma como esse elemento se materializa na realidade, a partir da conotação dada principalmente à avaliação de desempenho (que acompanha a progressão funcional, junto à titulação, no inciso IV do artigo 67 da LDB), pode significar perspectivas diferentes de educação e de docência. Se entendida como processual, qualitativa e participativa, a avaliação auxilia o profissional a reconhecer, em sua própria atuação, avanços e conquistas, mas também lacunas que precisam ser preenchidas, especificamente por meio da formação continuada. Contrariamente, a avaliação de desempenho pode ser, do mesmo modo, punitiva e estimular a competitividade, desconsiderando contextos singulares e práticas significativas ao ser movida por padrões externos à escola, calcados no mercado, articulados à responsabilização e similares a uma auditoria, como já explicado por Freitas (2013).

Como não é possível abordar um a um os planos de carreira, detalhando suas especificidades, alguns exemplos serão utilizados para elucidar esse ponto e favorecer a discussão pretendida para o capítulo. Na seção 2.3 deste estudo, foi citada a avaliação de desempenho promovida pelo município de Esteio, no Rio Grande do Sul, em que a Lei nº 7.013 (ESTEIO, 2018) alterou o Plano da Carreira dos Profissionais do Magistério Público para proporcionar vantagens (licenças remuneradas) para aqueles docentes cujas turmas alcançassem metas previstas em exames padronizados e aplicados para todos os alunos da rede. A lei ainda prevê o aumento da remuneração a cada três anos (o popular triênio, comum nos planos de carreira das redes públicas), proporcionando ao profissional elevar sua classe (expressa das letras A, no início da carreira, até I, após 24 anos de trabalho) por tempo de serviço somado à frequência em cursos de formação e aperfeiçoamento de no mínimo 100 horas.

Ao vincular a avaliação de desempenho do professor aos resultados dos estudantes em um teste padronizado, a rede denota uma preocupação com índices, vinculando o bom resultado em tais aferições ao que considerada uma educação de qualidade. Ao assumir esse viés (que também é afim ao Prêmio Educador Nota 10, como discutido no capítulo anterior), difunde a percepção de que as práticas pedagógicas, para serem satisfatórias, precisam se dedicar ao alcance de habilidades e competências previamente definidas (associadas, atualmente, à BNCC). O bom profissional se constitui, então, como aquele que desempenha adequadamente um conjunto de tarefas (KUENZER, 1999) e se dedica a saberes específicos, aplicando técnicas com *expertise* com vistas a um objetivo claro: o êxito na avaliação; ao alcançá-lo, portanto, merece ser gratificado.

O profissional é articulado, dessa maneira, a uma racionalidade técnica que subordina o trabalho pedagógico a uma perspectiva linear e objetiva, em que a utilização de determinada metodologia e a abordagem de dados saberes seria suficiente para que todos aprendessem em nível de igualdade. Fatores sociais, econômicos, culturais são ignorados, bem como o financiamento adequado à escola e o compromisso dos gestores com a formação docente, com a adoção de projetos e com a constituição de um ambiente propício à participação e à convivência, prejudicando a construção de uma educação com qualidade social (SILVA, 2019).

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, a atualização do plano de carreira do magistério, a partir da aprovação da Lei nº 15.451 (RIO GRANDE DO SUL, 2020), alterou a forma como a progressão funcional dos profissionais da rede estava estabelecida. Os níveis (que iam de 1 a 6 de acordo com a habilitação dos docentes, com a pós-graduação – sem diferenciar *lato* ou *stricto sensu* – sendo o nível máximo) e as classes (nomeadas de A a F de acordo com a avaliação de desempenho do professor e sua antiguidade na rede) instituídos pelo plano antigo foram reformulados. Os níveis continuaram sendo seis, mas passaram a contemplar mestrado e doutorado em escalas distintas (estimulando o prosseguimento dos estudos pelos docentes), e as promoções que garantem a evolução em classes, que dependiam da avaliação de desempenho e já não eram regulares, seguiram não sendo realizadas⁷⁸. Ainda, no plano de carreira com vigência entre 1974 e o início de 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 1974) estava previsto, a cada três anos, um adicional de 5% a ser incorporado aos vencimentos dos professores, de forma a valorizar a continuidade desses profissionais na rede, vantagem temporal que foi extinta.

⁷⁸ De acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação, as últimas promoções concedidas por meio de avaliação de desempenho foram em 2014, como pode ser conferido no link: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/rh.jsp?ACAO=acao2>. Acesso em: 06 jun. 2021.

Esse plano de carreira, garantido já antes da Lei 9.394 (BRASIL, 1996) nessa rede, significou garantias importantes para os profissionais da educação, fortalecendo a docência na rede. Contudo, não ficou salvaguardado dos movimentos neoliberais estabelecidos no país, que, além das mudanças recentes no documento, também influenciaram a realização de concursos públicos, tornados escassos ao longo do tempo⁷⁹ – com a progressão funcional sendo uma possibilidade para apenas uma parcela dos profissionais. Aliás, ao invés de carreiras estruturadas e de docentes efetivos, as reformas orquestradas após 1990 (discutidas no segundo capítulo desta dissertação) difundem a ideia de profissionalização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010), em que “competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação no plano de uma nova gestão pública” (p. 2), em um viés funcionalista, enfatizam a performance individual do professor em detrimento a questões de classe.

Nessa relação, os dois exemplos trazidos buscam ilustrar como o direito à progressão funcional, previsto na LDB (BRASIL, 1996), se concretiza de modo fragmentado e desigual, favorecendo a precarização do trabalho docente ao invés de valorizá-lo. Por mais que os planos de carreira sejam uma realidade das redes, nem sempre garantem o desenvolvimento profissional dos docentes e, por mais que contenham avanços no acesso a garantias laborais, são influenciados pelos movimentos neoliberais que propagam a restrição de investimentos sociais e condenam a estabilidade dos servidores públicos, entre os quais estão os docentes. Como os vínculos temporários não estão inclusos entre aqueles que são acolhidos pelos planos de carreira (como abordado em vários momentos neste estudo), restringe-se o alcance daquelas garantias que, mesmo que nem sempre contemplem todas as necessidades profissionais, representam lutas e conquistas da categoria.

O Prêmio Educador Nota 10, ao omitir-se perante questões como essa e ao reforçar um perfil profissional amparado em preceitos neoliberais, mostra-se afeito à profissionalização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010), ignorando os contextos precários nos quais os docentes atuam. Com isso, auxilia na naturalização da precariedade de seu trabalho, materializada a partir da implementação parcial da valorização a que teriam direito. Afinal, os Educadores Nota 10 são referenciados de forma imparcial, isenta de críticas, difundindo a aceção de que esses direitos não seriam tão relevantes caso o professor se empenhasse suficientemente, sendo competitivo e demonstrando sua capacidade de realização. A denúncia de limitações, como as

⁷⁹ O último concurso público para docentes da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul foi realizado em 2013, como é possível conferir no site da Seduc, disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao1. Acesso em: 28 jun. 2021.

aprofundadas a seguir, não seria a função do docente eficaz (LIMA, 2018), comprometido unicamente com seus projetos e com o alcance de seus objetivos.

4.5 As condições de trabalho como limitações à valorização profissional do professor

As condições adequadas ao exercício da profissão docente, previstas na LDB (BRASIL, 1996), se constituem como um dos pontos em que as desigualdades educacionais se tornam mais explícitas, tendo-se em vista as diferentes estruturas nas quais os professores exercem sua profissão e, também, em que os estudantes acessam seu direito à educação. O Brasil é um país com grande extensão territorial, dividido em várias unidades federativas com históricos distintos com relação à preocupação com a educação pública. Em comum, contudo, esses estados possuem uma cultura política patrimonialista e burocrática que, quando envolvida no cenário neoliberal, teve suas desigualdades (sociais e educacionais) aprofundadas, como discutido na seção 2.1 desta dissertação.

Uma estrutura apropriada nas instituições de ensino proporciona, além de diferentes possibilidades pedagógicas, acolhimento, segurança e bem-estar necessários para que estudantes e docentes possam construir relações e ter disposição para que os processos educativos sejam bem-sucedidos. Como afirma Moreira (2018), as condições materiais precárias de grande parte das escolas impossibilitam a concretização do trabalho docente de forma adequada, apesar de tal aspecto geralmente ser desconsiderado e, costumeiramente, o professor ser responsabilizado individualmente pelo fracasso escolar, mesmo sendo vítima desse movimento. Os dados do Censo Escolar denotam as disparidades entre as instituições que, mesmo sendo públicas, apresentam situações estruturais muito díspares.

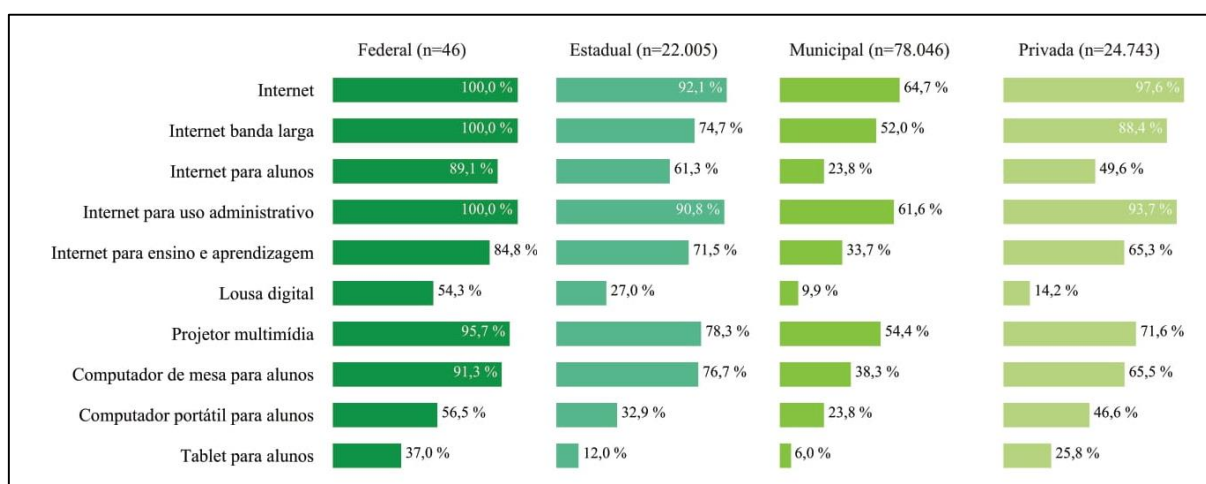
De acordo com os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2020b), quando se trata da estrutura das escolas de educação infantil, etapa ofertada de forma pública principalmente nas redes de ensino municipais⁸⁰, deficiências estruturais são identificadas em níveis bastante altos. Banheiros adequados não são constatados em 57,6% das escolas municipais que atendem a faixa etária; apenas 31,6% dessas instituições possuem biblioteca; há pátio (coberto ou não) em 67,8% e parques infantis estão presentes em 34,2% delas. Com relação a materiais pedagógicos disponíveis para uso nessa etapa da educação

⁸⁰ A Constituição Federal de 1988, ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), estabelece que os municípios devem oferecer a educação infantil, compartilhando a responsabilidade de atendimento ao ensino fundamental com os estados e o Distrito Federal, que são responsáveis pela oferta de ensino médio.

básica, 61,1% das escolas municipais possuem brinquedos e 28,1% alegam ter materiais disponíveis para atividades artísticas.

Usando o mesmo documento como referência, quanto ao ensino fundamental, as redes municipais também são indicadas como responsáveis pela maior parte das escolas que atendem a essa etapa, com 73.939 (68,4%) instituições que atuam com os anos iniciais e 28.769 (46,7%) que oferecem os anos finais. O Censo sinaliza que há 10.397 escolas estaduais e 23.719 privadas que contemplam os anos iniciais, enquanto 18.666 instituições estaduais e 14.134 privadas que oferecem os anos finais do ensino fundamental. Entre os dados disponibilizados pelo Resumo Técnico (BRASIL, 2020b), destacam-se aqueles que tratam dos recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas e sintetizados no gráfico abaixo:

Gráfico 5: Recursos tecnológicos presentes nas escolas de ensino fundamental de acordo com a esfera administrativa em 2020



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar, 2020b, p. 55.

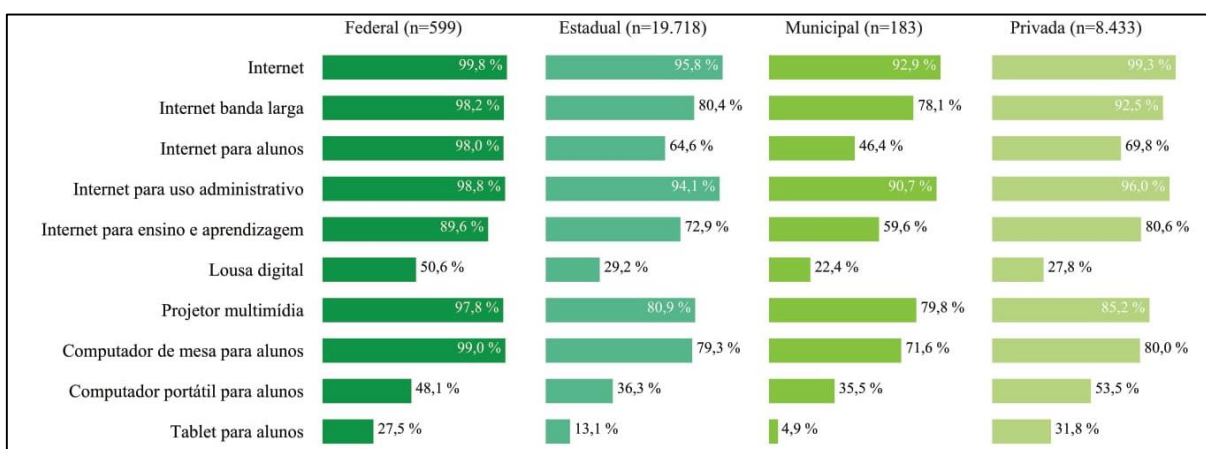
Esses dados possuem relevância porque, além de indicarem os recursos a que docentes e estudantes (que dependem da infraestrutura adequada para construir os processos de ensino-aprendizagem) têm acesso nas escolas de ensino fundamental, apontam também para uma reflexão quanto à preparação desses sujeitos para enfrentar os desafios educacionais ocasionados pela pandemia de Covid-19. Tanto em 2020, quanto em 2021 (ano em que esta seção da dissertação é produzida), aulas remotas e em formato híbrido foram necessárias para evitar contaminações pelo novo coronavírus, colocando as ferramentas digitais como meio prioritário de comunicação entre os entes da comunidade escolar e favorecendo o desenvolvimento das atividades escolares.

Com uma parcela significativa dos sujeitos não tendo condições de usufruir de tais possibilidades na escola em um momento anterior, pode-se inferir suas dificuldades no manuseio e no efetivo acesso a plataformas educacionais posteriormente, em meio à pandemia. Além disso, a entrega de materiais físicos (mesmo ocasionando risco maior de contaminação) adotada pelas instituições para atender a aqueles sem acesso à internet em sua residência ou sem celulares e/ou computadores (ou com aparelhos sem suporte para os *softwares* utilizados), faz pensar nos efeitos dessa restrição à tecnologia também na escola. Com tantos alunos sem possibilidades de usufruírem em casa de tais possibilidades de aprendizado e interação, a escola se torna um espaço privilegiado para esse aprendizado.

No gráfico, destaca-se que apenas 23,8% das escolas municipais de ensino fundamental dispunham de internet para os alunos em 2020. Os estudantes possuíam acesso a tablets, computadores portáteis e computadores de mesa apenas em 6%, 23,8% e 38,3%, respectivamente, das instituições pertencentes a essa esfera administrativa. Nas redes estaduais, esses índices são um pouco melhores, com 61,3% das instituições disponibilizando internet aos alunos, e com tablets (12%), computadores portáteis (32,9%) e computadores de mesa (76,7%) podendo ser utilizados pelos estudantes. Contudo, os números ainda apontam desigualdades entre escolas e redes, e dificuldades de acesso a essas ferramentas.

No ensino médio, por mais que diferentes, os dados vão na mesma direção, indicando que os recursos tecnológicos ainda não estão disponíveis para todos os alunos, com aqueles cujas matrículas se vinculam a redes estaduais e municipais com um *déficit* maior.

Gráfico 6: Recursos tecnológicos presentes nas escolas de ensino médio de acordo com a esfera administrativa em 2020



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar, 2020b, p. 59.

Mas não é somente a estrutura digital das escolas de ensino fundamental e de ensino médio que denota deficiências nas redes que prejudicam o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio. Os dados do Resumo Técnico de 2019 (BRASIL, 2019c) sinalizam que apenas 41,4% das escolas municipais de ensino fundamental possuem biblioteca e há quadra de esportes em 31,4% delas. Boa parte dessa parcela de instituições (35,3%) não possui nem mesmo pátio. Nas escolas estaduais, onde predominantemente é oferecido o ensino médio, salienta-se que 11,2% dessas instituições não possuem abastecimento público de água e só em 40,9% há laboratório de ciências, o que, novamente, expõe as dificuldades encontradas no cotidiano docente, gerando condições que limitam a atuação do professor, afetando seu trabalho e o modo como sua valorização é concretizada.

Ademais, para ter acesso a boas condições de trabalho, além de estrutura física e pedagógica adequadas, questões como o número de escolas em que o professor leciona, de turnos de trabalho, de alunos atendidos⁸¹ e de etapas nas quais atua também precisam ser consideradas. Esses itens são sistematizados no Indicador de Esforço Docente, dado organizado a partir de resultados do Censo quanto ao ensino fundamental e ao ensino médio (a educação infantil não está incluída no cálculo) e que apresenta uma escala que estipula o esforço do docente no exercício de sua função⁸² (sendo 1 para o menor esforço e 6 para maior esforço), como explicado pela Nota técnica nº 039 (BRASIL, 2014). A simples existência desse indicador já denota as desigualdades de condições a que os professores da educação básica são submetidos no país, o que é reforçado na observação dos dados divulgados.

A publicização desse indicador, com resultados de 2020, mostra o percentual de docentes em cada um de seus níveis. Abaixo, o quadro sintetiza os resultados gerais do país e de cada uma das cinco regiões brasileiras, que apontam que as regiões centro-oeste e nordeste possuem o menor índice de docentes no nível 6, sendo que as regiões norte e nordeste acolhem a maior quantidade de professores no nível 1, em que o menor esforço é empreendido.

⁸¹ Gil (2020) aponta a ausência de uma normativa federal que estipule essa questão, o que aprofunda as dificuldades dos professores no exercício do seu trabalho.

⁸² Esse índice também possui limitações, pois não inclui elementos qualitativos, não considera a carga horária para planejamento nas jornadas docentes e nem a relação com e entre a comunidade. Além disso, a expressão que o nomeia pode, erroneamente, pressupor que em escolas com índice 1 não haveria esforço algum do professor para exercer sua função ou a inexistência de dificuldades, interpretação equivocada.

Quadro 4 – Percentual de docentes de acordo com o nível de esforço em 2020

País/Região	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Brasil	20,7%	18,1%	25,7%	27,5%	5,5%	2,5%
Centro-Oeste	22,2%	19,8%	26,3%	24,4%	5,1%	2,2%
Norte	24,7%	16,4%	27,6%	23,3%	4,9%	3,1%
Nordeste	23,6%	19,4%	27,3%	23,1%	4,3%	2,3%
Sudeste	19,0%	19,2%	23,2%	30,2%	5,9%	2,5%
Sul	16,0%	13,0%	27,9%	32,8%	7,4%	2,9%

Elaborado pela autora, 2021.

Esses dados gerais, contudo, camuflam disparidades até mesmo dentro de um município específico. Mesmo não sendo possível aprofundar essa questão, a título de demonstração de tal afirmação, observa-se, no município de Soledade⁸³, no Rio Grande do Sul, o caso da Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Lopes de Almeida e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anselmo Primmaz, localizadas a poucos metros uma da outra. Na primeira, 21,1% dos docentes estão no nível de esforço máximo, enquanto na outra o índice cai para 10%. Estão no nível de menor esforço 15,7% dos professores da primeira escola, enquanto na segunda esse indicador sobe para 30%. Isso pode ser justificado pelo fato de que a Escola Júlia Lopes de Almeida, estadual, sofreu uma diminuição no número de alunos nos últimos anos que promoveu a organização de classes multisseriadas e o fechamento de turmas, fazendo com que os docentes vinculados à instituição tivessem que atuar também em outras escolas e etapas para suprir sua carga horária.

Outra questão relevante ao considerar esse indicador é que escolas que priorizam os anos iniciais do ensino fundamental tendem a ter um nível menor de esforço, já que as turmas costumam ser unidocentes, o que favorece a concentração de professores em uma mesma escola e etapa. Contemplando os dados totais do país, ainda acerca de 2020, nos anos iniciais 32,7% dos docentes estão no nível 1 (de menor esforço), enquanto esse índice baixa para 5,4% e 0,9% nos anos finais e no ensino médio, respectivamente. Apesar disso, não se pode considerar que

⁸³ Este município foi escolhido por ser de residência da autora da dissertação e as escolas mencionadas são próximas de sua vivência, já que houve uma tentativa de trazer dados de outras localidades, porém percebeu-se que, por não se conhecer peculiaridades dessas instituições, incorria-se ao risco de fazer uma contextualização equivocada.

os professores dos primeiros anos do ensino fundamental enfrentem, de forma genérica, menos dificuldades, tendo-se em vista que são esses os profissionais que mais sofrem com a ausência de tempo dentro de sua carga horária para planejamento, estudos e avaliação, como apontado na seção 4.3.

Aliás, constituir conclusões acerca da sistemática a partir da qual os docentes desempenham seu trabalho no país é uma questão complexa, que demandaria uma pesquisa com maior aprofundamento, tempo e instrumentos analíticos. Contudo, os dados trazidos até aqui, ao longo deste quarto capítulo, buscam mostrar como há uma implementação parcial e insuficiente dos elementos instituídos pela LDB (e complementados por outros documentos como o PNE) na realidade brasileira, o que acaba favorecendo os processos de precarização do trabalho discutidos nesta dissertação e que estão em relação com o viés disseminado pelo Prêmio Educador Nota 10, que colabora com sua naturalização. Por mais que sucintas, as reflexões trazidas tentam ratificar essa hipótese, na medida em que o concurso em análise constrói uma conformação de que um bom professor, individualmente e mesmo com debilidades em seu trabalho, supera todos os obstáculos concorrendo, empreendendo e esforçando-se.

O Prêmio Educador Nota 10, ao demonstrar apreço à ideia do mérito do professor, estimula seu esforço individual, motivando-o a superar os problemas através do envolvimento total de si (como Dardot e Laval, 2016, discutem) em seu fazer, reforçando a ideia de uma vocação desse profissional para educar e do sujeito (professor) como o único responsável pela resolução das mazelas educacionais, independentemente da complexidade na qual atua. O Indicador de Esforço Docente não consta no conteúdo de sua proposta, nem se estabelece como afim às concepções do concurso, mas é inserido na dissertação por, através dele e dos demais elementos, ser possível compreender que existem diferenças abissais entre as escolas e essas desigualdades interferem na forma como o professor desempenha seu trabalho. Ainda, tal indicador aponta, nos itens considerados para sua constituição, que o professor, sozinho, não consegue diminuir esse percentual de esforço, pois depende de empenho político e social, com o comprometimento de diferentes governos, para que os docentes possam atuar perante condições menos díspares e mais adequadas.

Prosseguindo no entendimento de que as condições adequadas de trabalho ultrapassam as relativas à estrutura física das escolas, cabe discutir, nesta seção, o apoio recebido pelos docentes de seus pares e de especialistas em seu ambiente laboral. O artigo 67, da LDB (BRASIL, 1996), no parágrafo 2º, expõe que, como profissionais da educação, estão aqueles que atuam na direção, coordenação e assessoramento pedagógico, o que denota a relevância

desses sujeitos para contribuir com o exercício da docência. Além deles, psicólogos e assistentes sociais foram considerados, por meio da lei nº 13.935 (BRASIL, 2019a), especialistas que devem constar em equipes multiprofissionais para atender necessidades educacionais.

A equipe diretiva e pedagógica da instituição, bem como os colegas professores, podem ser considerados amparos para o docente em seu trabalho, auxiliando na promoção de condições psicossociais favoráveis para o desenvolvimento de seu ofício e sendo suas bases de consulta e suporte para solucionar problemas do cotidiano. Na ausência de tais elementos, o profissional fica mais suscetível ao estresse, que pode afetar sua saúde, como discutido posteriormente, e também a processos que ameaçam sua autonomia. Fernando de Araújo Penna (2018), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, quando entrevistado pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Práxis e Formação Docente, na obra Trabalho docente sob fogo cruzado, afirma que, caso não haja o apoio dos colegas e da direção da escola, o docente tende a estar mais vulnerável a movimentos como o Escola Sem Partido. Sem a segurança emocional e o fortalecimento que advêm dos pares, em relações de trabalho saudáveis e pautadas na coletividade (em que se inclui a sindicalização), o docente pode ser acuado e constrangido com mais facilidade, sendo submetido a projetos que deslegitimam sua intelectualidade.

A forma como cada escola constrói esses laços varia nos espaços particulares e de acordo com situações específicas, mas o destaque a esse ponto não poderia deixar de ser mencionado, já que não é somente salário, infraestrutura ou vantagens funcionais que constituem elementos de valorização do professor. Sentir-se parte de um coletivo, ser ouvido e considerado em suas aflições quanto a problemáticas da rotina escolar e receber amparo em suas propostas são indicativos importantes, que colaboram com condições laborais adequadas para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Psicólogos e assistentes sociais, nesse sentido, também poderiam compor redes de apoio ao docente no exercício de seu trabalho, sendo que a aprovação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019a) foi recebida com entusiasmo pelas escolas. Contudo, esses profissionais são estipulados para atuarem nas redes de ensino, o que não constitui mudanças significativas no cenário encontrado, já que as secretarias de educação costumam contar com tais especialistas para atuarem em casos singulares. Como a lei não menciona a carga horária mínima a ser cumprida em instituições de ensino ou a quantidade de psicólogos e assistentes sociais que devem atuar com relação a determinado número de matrículas, por exemplo, a presença efetiva e constante deles nas escolas, apoiando diretamente os docentes e os estudantes nas dificuldades identificadas, pode não ser suficiente para as demandas rotineiras da escola.

As implicações das condições estruturais, ambientais e organizacionais deficitárias proporcionadas nas e pelas escolas constituem impedimentos para que o docente exerça seu trabalho adequadamente, o que causa, inclusive, o seu adoecimento. Junges Júnior (2019) discute que a flexibilização e a individualização de responsabilidades promovem a precarização do trabalho dos professores, que leva esses profissionais a desenvolverem doenças físicas e psicológicas. A frustração com a carreira ocasionada pela dificuldade de alcançar os objetivos de seu trabalho e o *status* da profissão – que diminui em consequência dessa fragilização – colaboram com o quadro apresentado pelo pesquisador. Junges Júnior (2019), ao se debruçar sobre uma rede pública de ensino com 1.031 professores ativos, constatou que, no período de um ano, foram solicitados 1.048 afastamentos de 405 servidores diferentes, sendo que do total de pedidos de licença médica, 750 foram em prol do próprio docente. As causas mais frequentes foram transtornos mentais e comportamentais e doenças respiratórias, osteomusculares e do tecido conjuntivo.

Os pontos abordados nesta seção não incluem todos os aspectos que podem ser considerados como concernentes a condições de trabalho adequadas, mas trazem contribuições para a discussão, na medida em que seus indicativos apontam para a efetivação parcial e precária do inciso VI, artigo 67, da LDB. Com isso, a valorização do professor que é mencionada como vinculada à materialização desse direito também se mostra fragilizada, o que colabora com a precarização do trabalho docente. Essa questão não é denunciada pelo Prêmio Educador Nota 10, pelo contrário: o conteúdo da proposta do concurso explicita que os projetos enviados para apreciação devem ser passíveis de replicação em quaisquer contextos, independentemente de condições físicas, regionais ou materiais. Com isso, reforça a hipótese anunciada para esta dissertação, na medida que delega unicamente ao professor o sucesso de sua prática e naturaliza a precariedade com a qual a categoria profissional convive e a partir da qual desenvolve seu trabalho.

4.6 O Prêmio Educador Nota 10 como uma iniciativa que celebra o êxito enquanto naturaliza a precarização do trabalho do professor

O Prêmio Educador Nota 10 é entendido neste estudo como parte de um movimento, constituído por múltiplas iniciativas, que relaciona a universalidade da racionalidade neoliberal que conduz a sociedade com o espaço singular da escola e de seu modo de conceber o trabalho docente. O concurso em questão é percebido como uma proposta particular que, ao ter seus traços esclarecidos, elucida essa vinculação e expõe suas peculiaridades e implicações. Essa

construção remonta a Lukács (1978), que esclarece o particular como “reflexo científico da realidade” (p. 110), sendo que, mesmo este estudo não estando desvinculado das reflexões pessoais que realizo enquanto investigadora e professora da escola pública, almeja constituir um percurso válido e coerente academicamente.

Como frisado em distintas passagens deste estudo, a racionalidade neoliberal orienta as relações sociais e dissemina princípios, conceitos e comportamentos que apresentam a atuação (e os investimentos) do Estado para com as políticas educacionais (e demais políticas sociais) como prejudicial ao desenvolvimento. Isso não significa que o Estado seja desnecessário; pelo contrário: como apontado por Harvey (2005), o poder público é um instrumento de ação do capital, sendo que seus programas e seus servidores, por exemplo, auxiliam (mesmo não intencionalmente) na ampliação do alcance de suas concepções. O Prêmio investigado nesta dissertação pode ser compreendido a partir de tal contextualização, já que é apoiado por uma rede política fundada no setor privado e que o utiliza como forma de impulsionar suas compreensões para a educação, privatizando seu conteúdo (como discutido por Peroni, 2015), estimulando a resolução de problemas educacionais a partir de receituários de mercado (BALL, 2014) e, para além disso, promovendo sua percepção de êxito docente.

Ao fazer isso, como defendido por meio desta dissertação, o Prêmio Educador Nota 10 dissemina uma concepção de docência que celebra o sucesso individual do professor, enquanto naturaliza a precariedade do trabalho vivenciada por sua categoria profissional. Por meio de sua atuação competitiva, empreendedora e meritocrática, o docente é entendido como capaz de superar quaisquer limitações contextuais e alcançar seus objetivos, particularizando responsabilidades, em um viés que se articula ao neoliberalismo e a suas implicações à educação e à escola (LAVAL, 2019). O fato de o concurso ser proposto por sujeitos coletivos vinculados à grande mídia do país faz com que o conteúdo de sua proposta seja amplamente divulgado, favorecendo a conformação com suas acepções.

Mediante tal publicização, tanto do Prêmio quanto das sínteses de projetos vencedores, o concurso estimula os professores a buscarem reconhecimento a partir da submissão de suas práticas pedagógicas a seu conceito de docência exitosa, que enfatiza o empreendedorismo, a meritocracia e a concorrência. Esses preceitos se articulam a concepções neoliberais que, como Laval (2019) referencia, tornam a escola um espaço de lutas individuais pelo conhecimento como forma de garantir rentabilidade futura e expõem que os professores também devem se mostrar competitivos e comprovarem sua eficiência na função de formadores de capital humano. Nessa relação, o esforço de cada sujeito é compreendido como basilar as suas conquistas, já que desigualdades não justificariam o fracasso social, com o empreendedorismo

(inclusive de si mesmo, com a pessoa sendo gestora de sua individualidade para que sua vida seja bem-sucedida) sendo agregado como alternativa (DARDOT; LAVAL, 2016).

Os Educadores Nota 10 são anunciados pela premiação como os únicos responsáveis pelo sucesso das práticas pedagógicas, com aqueles que conseguiram alcançar o êxito na disputa sendo indicados como exemplos de que seria possível, sim, fazer a educação dar certo e ter bons resultados (segundo seus próprios preceitos). Para isso, bastaria um professor comprometido, mesmo que este fosse temporário, não tivesse seu tempo para estudos, planejamento e avaliação respeitado dentro de sua carga horária, que sua escola não tivesse estrutura física e pedagógica apropriada, entre outras garantias que são legais, mas não estão presentes na realidade da docência em muitos contextos escolares do país. Esse ocultamento de responsabilidades para o Estado, como citado, mostra-se afim à racionalidade neoliberal, que secundariza a atuação do poder público, e, ao mesmo tempo, denota a apatia histórica de elites dirigentes com a educação. Como Laval (2019) argumenta:

A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros (LAVAL, 2019, p. 20).

Em relação a isso, o fato de o Prêmio focar a docência, mas não mencionar a importância de se investir no professor, não costuma causar estranhamento, como se fosse natural a ideia de que, ao atuar a partir de sua vocação (termo muito usado pelo senso comum ao referenciar um bom profissional), não seria necessário (ou até mesmo digno) cobrar melhores salários, direitos trabalhistas e infraestrutura de qualidade. A forma *romântica* com que a docência foi normalizada nos discursos, como um dom, uma capacidade muito mais relacionada a questões emocionais do que cognitivas ou técnicas, auxilia na construção dessa conformação. Não que o afeto não seja fundamental à docência, porém sua menção exacerbada faz parecer que outros aspectos não seriam necessários, como se a gratificação pessoal de educar fosse suficiente⁸⁴. Quando se trata de questões salariais, por exemplo, suspiros de condolências são comuns pela população em geral, no entanto o incômodo que poderia levar ao apoio da categoria e a lutas coletivas geralmente não ultrapassa essa demonstração de consternação.

⁸⁴ Essa questão pareceu-me, em distintos momentos, um dos motivos que levaram à alteração do nome do Prêmio, que deixou de usar a nomenclatura *professor* e a substituiu por *educador*. Devido aos limites deste estudo e das dificuldades de encontrar de forma explícita materiais que explicassem essa alteração, mas entendendo as apropriações realizadas no neoliberalismo de termos e expressões válidos e significativos para difundir seus objetivos, achei conveniente mencionar esse elemento, até mesmo como um modo de registrar aprimoramentos e continuidades possíveis para estudos afins.

Os direitos que, previstos na LDB, deveriam ter sua materialização garantida, são parcial e precariamente implementados, favorecendo, ao invés de a valorização, a precarização do trabalho docente. Esse panorama é reforçado por iniciativas como o Prêmio Educador Nota 10 que, ao abdicar de reforçar a relevância de um contexto favorável à atuação exitosa do professor, indica-a apenas como resultado de sua ação individual. O concurso, aliás, retrata o êxito como condição para a valorização que diz efetivar, mas que, ao distribuir brindes e bonificações aos projetos que entende como mais relevantes, normaliza as dificuldades que os docentes encontram em sua atuação cotidiana. O Educador Nota 10, por sinal, é apresentado como alguém que parece abdicar de benefícios que são estruturais à sua atuação, responsabilizando-se por encontrar saídas e elaborar projetos de sucesso mesmo sem condições elementares para tal. Naturaliza-se, assim, a frágil concretização das garantias para toda a categoria e, em relação a isso, da precarização do trabalho do professor da educação básica.

Outras implicações surgem nesse contexto. Uma delas é a baixa atratividade na carreira, explicitada em estudos como os de Tartuce, Nunes e Almeida (2010). Os pesquisadores questionaram estudantes concluintes do ensino médio de escolas públicas e particulares, em municípios de grande e médio porte de todas as regiões do país, sobre a intenção de seguir carreira no magistério. Os resultados demonstraram que apenas 2% dos jovens tinham intenção de ser professor, sendo que, conforme ascendia a instrução dos pais, decrescia o índice de alunos interessados em cursar licenciatura como primeira opção no ensino superior, tanto que, do universo de pesquisados dispostos a serem docentes, apenas 13% estudavam em escolas privadas. Os motivos alegados para evitar licenciaturas foram as condições sociais e financeiras do magistério, a experiência pessoal do estudante na escola, a oposição da família à profissão e a ausência de identificação com a docência.

A falta de valorização do professor, que reforça o contexto de precariedade no qual a profissão é desempenhada nas escolas, diminui o *status* do magistério, tornando-o desinteressante aos jovens. A maior parte das famílias não quer seu filho atrelado a uma trajetória profissional que tende a não dar garantias para um futuro seguro e estável. Não que faltem vagas de trabalho, porque o pouco interesse em cursar licenciaturas, acima citado, já indica a possibilidade de ocupação profissional. Mas o que falta é a amplitude de direitos mínimos, mencionados ao longo deste capítulo, plenamente efetivados, dando condições para o desenvolvimento da profissão de forma adequada; ausência não denunciada por iniciativas como o Prêmio analisado.

Além disso, importa reforçar que, em propostas como o Prêmio Educador Nota 10, a educação se afasta de seus princípios e fins, que também se constituem como direitos garantidos

na LDB (Título II, artigos 1º e 2º). Especificamente os incisos II e III, que frisam a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996), são prejudicados por propostas como essa, que apresentam ao professor uma forma específica de atuação, desmerecendo sua autonomia e sua intelectualidade. Indicando os percursos a serem permeados para ter êxito, ratificam-se bases curriculares e avaliações externas, sem críticas ou alternativas, colaborando com a compreensão da educação como um produto a ser distribuído por uma escola eficaz (LIMA, 2018) e por profissionais comprometidos com essa perspectiva.

Sindicalização, vínculo efetivo, investimentos e garantias para a carreira, nessa percepção de escola, são prejudiciais, já que contrariam a serventia da educação ao neoliberalismo. O docente nota 10, afim a essa sistemática, é individualizado, favorecendo sua avaliação quanto ao cumprimento de metas e ao alcance de resultados, que tem como consequência sua gratificação (com um prêmio ou uma licença, por exemplo) ou seu desmerecimento. Boas práticas são estratégias para que a padronização objetivada se efetive com mais facilidade, sendo divulgadas pelos meios de comunicação reconhecidos pelos docentes, como a revista Nova Escola. Redes políticas se articulam e promovem tais vieses, ao mesmo tempo em que se apropriam das práticas particulares dos docentes e das instituições para fortalecer suas perspectivas.

Como discutido, o Prêmio Educador Nota 10, ao difundir sua concepção particular de êxito, colabora com a naturalização da precariedade do trabalho docente na educação básica, dando relevância a projetos que se articulam a suas perspectivas e enfatizando-os. Celebrando aquilo que referencia como exitoso no trabalho de uma pequena parcela da categoria, desconsidera as desigualdades e as dificuldades encontradas em muitas escolas, propagando a percepção de que pelo empreendedorismo, pela meritocracia e pela concorrência qualquer problema educacional poderia ser solucionado. Ao invés de valorizar o trabalho docente, assim, o Prêmio enfraquece-o, já que individualiza a docência e a vincula padrões, como se de seu receituário resultasse um produto ideal: o Educador Nota 10.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Prêmio Educador Nota 10, como desenvolvido ao longo deste estudo, naturaliza a precarização do trabalho docente ao difundir uma percepção de êxito em que o professor é entendido como o único responsável pelo sucesso de suas práticas. As condições estruturais da escola, os materiais didático-pedagógicos que têm à disposição e o modo como ocorre seu vínculo empregatício e, em relação a ele, a estruturação de sua carreira, não são mencionados pelo concurso como elementares à docência. O Educador Nota 10 é retratado pela premiação como aquele profissional que, por seu próprio mérito, empreende em meio às dificuldades e se mostra competitivo. Quando essa conceituação é divulgada amplamente, como ocorre por meio da rede política que promove o concurso, encoraja interpretações em que a docência é vista como uma profissão que não precisaria ser fortalecida, já que iniciativas individuais seriam suficientes para superar contextos precários.

A partir disso, o Prêmio Educador Nota 10 difunde o entendimento de que a valorização do professor ocorre quando os docentes, por meio de práticas pontuais, demonstram um formato particular de êxito em seus projetos, devendo ser reconhecido aquele sujeito que comprovou a efetividade de sua atuação. Conquistas da categoria, previstas em lei, não são apontadas como necessárias, fazendo com que a forma escassa e pontual com que se materializam direitos seja normalizada. Vínculos temporários; tempo para estudos, planejamento e avaliação dentro da carga horária descumpridos; licenças exíguas para aperfeiçoamento; planos de carreira nem sempre prezando pelo fortalecimento da docência; estrutura física e pedagógica deficitária em muitas instituições; professores que se dividem entre diferentes escolas, etapas e turmas e nem sempre atuam nas disciplinas para as quais se prepararam. Essas questões são ignoradas pelo Educador Nota 10 que, como difundido pelo Prêmio, seria capaz de superar desigualdades e deficiências e desenvolver um trabalho elogiável e reconhecível apesar da realidade em que atua.

A lógica neoliberal (meritocrática, empreendedora e competitiva, afim ao concurso em questão), afinal, indica que, se uma parcela dos sujeitos consegue alcançar seus objetivos mesmo em meio a empecilhos e problemas sociais e educacionais complexos, todos conseguiriam. Individualmente, por meio de seu esforço, de sua capacidade de criar novas respostas para as adversidades, empreendendo e qualificando essa conduta através da competição, o docente também superaria as dificuldades cotidianas da escola. A promoção dessa perspectiva, contudo, normaliza a precarização do trabalho do professor, que não é uma

invenção neoliberal, mas se intensifica com seus rearranjos para manter a sociabilidade do capital.

Em muitos momentos, enquanto lia as sínteses dos projetos vencedores do Prêmio Educador Nota 10, rememorava uma frase que ficou popular após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, proferida por seu substituto, Michel Temer. O ocupante da presidência, em seu primeiro ato oficial, evocou a expressão “Não fale em crise, trabalhe”, encontrada por ele em um *outdoor* em um posto de gasolina⁸⁵. Utilizada para motivar a população diante da recessão econômica, essa construção sintática transparece o raciocínio neoliberal, em que a crise é constante e o esforço dos indivíduos seria recompensado de forma justa por sua dedicação pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016), em um contexto de concorrência pacífica (DARDOT; LAVAL, 2016) e generalizada (LAVAL, 2019). O concurso em questão pode ser relacionado a essa lógica, pois, como discutido neste estudo, desconsidera a precarização vivenciada pelos professores da educação básica em seu dia a dia, enquanto celebra, sem críticas ou questionamentos, o alcance dos objetivos por uma parcela dos profissionais.

Uma amiga, Amanda Gurgel, que conheci em 2019 enquanto me preparava para o ingresso no mestrado, realizou um pronunciamento em uma audiência pública na Assembleia Legislativa, em Natal, no Rio Grande do Norte, em 2011, em que disse: “Estamos aceitando a condição precária da educação como uma fatalidade” e, denunciando os salários baixos e a escassez de condições adequadas de trabalho, complementou, questionando aqueles que a assistiam: “Estão me colocando dentro de uma sala de aula com um giz e um quadro pra salvar o país, é isso?”. A professora de Natal viralizou na época (quando a internet ainda nem tinha tanto potencial de propagação de dados como hoje), argumentando: “Sou eu a redentora do país? Não posso, não tenho condições, muito menos com o salário que eu recebo”, que na época era de R\$930,00, conforme apresentou aos deputados, perguntando ao parlamento se conseguiriam manter suas famílias com esse valor, tendo, muitas vezes, que pegar três ônibus diferentes para chegar à escola.

A fala de Amanda reflete a indignação que profissionais da educação, como eu, sentem diariamente pelo acesso precário a condições de trabalho e de fortalecimento da carreira a que são submetidos, com projetos como o Prêmio Educador Nota 10 disseminando a percepção de que, se quisermos, conseguiremos superar as limitações e alcançar os resultados almejados. Não

⁸⁵ Esse fato pode ser rememorado pelo link disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/05/michel-temer-faz-seu-primeiro-discurso-e-ministros-tomam-posse.html>. Acesso em 02 jul. 2021.

que essa compreensão esteja longe da concretude da escola, já que diariamente os docentes contornam dificuldades e fazem todo o possível (e muitas vezes mais do que isso) para construir processos educativos válidos e significativos nas condições de que dispõem. Mas será que o exercício do trabalho precisa ser de tanto esforço e sofrimento? Se as garantias legais discutidas neste estudo fossem plenamente cumpridas, o trabalho poderia ser realizado de forma mais equitativa, com alunos e professores de diferentes redes e escolas tendo condições igualitárias.

Além disso, causa incômodo o fato de que iniciativas como o concurso analisado prezam pela competição entre os docentes, como se tivéssemos que concorrer uns com os outros para mostrar quem consegue fazer melhor o seu trabalho, com uma atuação coletiva não estando em pauta. Compartilhar projetos e ideias e apresentar resultados das práticas de sala de aula é algo comum nas escolas, nem sempre formalmente, mas em diálogos realizados nas salas dos professores ou nos grupos de *whatsapp*, popularizados para fins pedagógicos no contexto do trabalho remoto organizado devido à pandemia de Covid-19.

Aliás, esse período particular facilitou a propagação de iniciativas articuladas por sujeitos vinculados ao empresariado e à filantropia, que envolveram-se na oferta de programas de formação docente para suprir as demandas do período, de materiais apostilados que prometiam equalizar as aprendizagens discentes, de *softwares* para diversificar as metodologias utilizadas ou para padronizar o envio de dados para a gestão (chamada, planejamento e avaliações *on-line*), entre outros. Ferramentas inseridas para fins específicos e que permanecerão, uniformizando o cotidiano escolar e o transformando em uma planilha, retirando complexidades e facilitando comparações.

Com o ensino híbrido, cabe ainda citar, o retorno presencial de alunos e professores às escolas em um período crítico da pandemia ressaltou as desigualdades, com redes ofertando equipamentos de proteção individual (EPIs) insuficientes, como denunciado nas redes sociais e por sindicatos⁸⁶. Professores, funcionários e estudantes contaminaram-se em sua rotina na escola, inclusive com mortes sendo registradas⁸⁷. Porém, reafirmando a lógica neoliberal de que o mundo não poderia parar (ainda que a educação não tenha parado), com muitas campanhas sendo articuladas para o retorno à escola, a presencialidade foi oferecida, mesmo com consequências para a vida das pessoas.

⁸⁶ No link disponível em: <https://cpers.com.br/chegam-a-336-os-casos-de-covid-19-nas-escolas-estaduais-desde-a-retomada-presencial/> é possível acessar a uma pesquisa realizada pelo CPERS Sindicato em que essa questão é explicitada.

⁸⁷ Um dos casos foi o da monitora de educação infantil, Cátia Facioni, de Estrela, no Rio Grande do Sul, como divulgado em: <https://grupoahora.net.br/conteudos/2021/02/21/monitora-infantil-da-emei-da-campestre-morre-de-covid-19-aos-34-anos/>. Acesso em 25 jun. 2021.

A propósito, no período inicial da pandemia criou-se a expectativa de que, com a falta do professor presente fisicamente sendo sentida pelo aluno e pela família, a valorização da docência fosse, enfim, exigida pela sociedade. Contudo, o prolongamento das atividades remotas e o retorno presencial ainda parcial parecem estar mostrando o contrário. O professor foi referenciado em diferentes ocasiões como um “vagabundo” por não estar atuando no espaço físico da escola, mesmo tendo seu trabalho multiplicado pela exclusão de barreiras entre o tempo produtivo e de lazer. Atendendo a pais e estudantes nos finais de semana e em turnos diferentes daqueles em que estaria na escola, e tendo que dominar recursos tecnológicos em tempo muito menor do que o estipulado normalmente para tal aprendizado, o professor precisou constituir uma nova forma de exercer a docência em um momento de exceção. Os docentes também tiveram que arcar com custos de energia, internet e equipamentos, sendo ainda mais exigidos e menos reconhecidos.

Questões articuladas a esse cenário foram debatidas ao longo desta dissertação. A partir do percurso teórico-metodológico engendrado, entende-se que os objetivos referenciados nas considerações iniciais do estudo foram alcançados e o problema de pesquisa esclarecido. Antes de chegar ao fim do estudo, é relevante destacar que, quanto mais os estudos se intensificavam para dar conta da temática, mais ficava nítida a amplitude de pesquisas acolhendo assuntos afins ao da dissertação. Em distintos momentos, questionei-me sobre o fato de já precisarmos estar superando a crítica (feita por estudos como este) e caminhando para a superação do contexto esclarecido. Contudo, ao mesmo tempo, ao pensar sobre meu cotidiano na escola pública, percebo que essas questões ainda não estão tão claras, sendo ignoradas ou secundarizadas. De tal forma, compreendo que o apontamento de alternativas é imprescindível, mas não pode ocorrer longe da ainda necessária elucidação de movimentos neoliberais e de seus efeitos sobre a educação.

Até mesmo porque Saviani (2013) indica que “a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa” (p. 26). Com isso, mudar a dinâmica da escola (que, como Laval, 2019, esclarece, tem se aproximado da lógica empresarial) sem alterar a sociabilidade parece uma impossibilidade e, assim como Mézáros (2008) argumenta, torna-se necessária “a dedicação consciente das pessoas à realização da tarefa histórica monumental de instituir uma ordem sociometabólica radicalmente diferente e viável de reprodução” (p. 116). Essa construção, contudo, se faz por meio da *práxis*, em sucessivos processos (nem sempre grandiosos) e que não podem esperar por condições

político-sociais favoráveis; são as pequenas ações nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais que constroem essa transformação.

Partindo do entendimento de que, como um ato político, a educação se vincula à sociedade e precisa ser questionada, desestruturada e ressignificada quando serve aos interesses do capital, não é possível ter neutralidade ao perceber, na realidade, esses processos. A discussão acerca de iniciativas como o Prêmio Educador Nota 10 é um pequeno feito diante da multiplicidade de movimentos necessários para desestabilizar programas e processos engendrados por redes políticas similares à estudada, mas se coloca como uma estratégia possível mesmo em momentos de diálogos difíceis e de ataques à democracia. Ainda que com limitações e variados aprimoramentos sendo possíveis, através desta dissertação mais um pequeno passo foi realizado: talvez ínfimo para a pesquisa no campo educacional, mas imprescindível para meu amadurecimento como pesquisadora e, principalmente, como professora de escola pública.

Como possibilidades de prosseguimento deste estudo, visando a seu aprofundamento e crítica, sugere-se incluir as falas dos docentes premiados e suas constatações quanto à iniciativa, abordando suas impressões, interesses, trajetórias e compreensões antes, durante e a partir de seu processo para o reconhecimento como Educadores do Ano no Prêmio. Esse aspecto não foi incluído em razão das limitações de tempo para a pesquisa (considerando-se o biênio que inclui todo o percurso do mestrado), mas manifesta-se essencial para entender como os docentes concebem a apropriação de sua prática pelo concurso. Além disso, assentindo sobre a pluralidade de metodologias, percursos teóricos e perspectivas, o estudo em tela está aberto ao contraditório e a outras múltiplas alternativas para seu aprimoramento.

Concluo, ainda, frisando que esta dissertação, ao criticar um movimento que busca naturalizar a precariedade do trabalho docente na educação básica, também intenta desvelar iniciativas como o Prêmio para questionar a normalidade com que tais propostas são assimiladas e aceitas. A desnaturalização, indicada na epígrafe deste estudo, é a tarefa desta pesquisa, sendo ainda importante destacar que, mesmo que o Prêmio Educador Nota 10 (e outros programas afins) queira, ainda não há homogeneização do neoliberalismo na escola, havendo espaço para a disputa e para a construção de projetos educativos plurais, participativos e autônomos, com docentes protegidos por esses mesmos pressupostos e com a coletividade superando a individualidade imposta pelos princípios de mercado à educação.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, C. Trabalho de professor no fio da navalha: reengenharia das escolas e reestruturação produtiva em tempos de Escola sem Partido e Reforma do Ensino Médio. In: MAGALHÃES, J. *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 1-26.
- ALVES, G. Crise do capitalismo e mudanças do trabalho no século XXI com Giovani Alves. **Youtube**, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0w8Ctpf94co>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.
- ANDRADE, I. F. S. **Representações do docente no concurso professor nota 10 da fundação Victor Civita**. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Programa de pós-graduação Letras, Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2012. Disponível em <https://posletrasufac.com/dissertacoes/>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? IN: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Artefatos da política: Discursos, representações e traduções. In: BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. p. 171-190.
- BALL, S. J.; OLMEDO, A. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDCp7gr86Tf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In: **Políticas e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 173-198.

BRANCO, R. C. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, jul., 2009. Disponível em: <http://www.revistaokos.org/seer/index.php/oikos/article/viewArticle/132>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília, DF, nov., 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, dez., 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei complementar nº 173, de 27 de maio de 2020**. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. Brasília, DF, mai., 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-complementar-n-173-de-27-de-maio-de-2020-258915168>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, ago., 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, dez., 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, mar., 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, jul., 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm . Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, jun., 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Brasília, DF, dez., 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113204.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF, fev., 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, dez., 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Nota técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015, de 25 de junho de 2015**. Brasília, DF, jun., 2015. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Nota técnica nº 039/2014, de 17 de dezembro de 2014**. Brasília, DF, dez., 2014. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Básica**. Brasília, 2019c. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Básica**. Brasília, 2020b. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico por unidade da federação**. Brasília, 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020**. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, para o exercício de 2020. Brasília, DF, nov., 2020c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13918-portaria-interministerial-mec-me-n%C2%BA-3,-de-25-de-novembro-de-2020>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF, mai., 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 2000.

CENCI, A. V. Neoliberalismo, capital humano e educação. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSÁLTER, E. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 87-106.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, V. G. **Política de premiação do município de Mossoró/RN e sua interrelação com a qualidade da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2015. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938valquiria_gomes_duarte.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. 30 anos do princípio de Gestão Democrática do ensino: o que temos para celebrar? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 17, p. 1-14, set., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59310>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ESTEIO. **Lei nº 7.013, de 09 de novembro de 2018**. Dispõe sobre o Plano da Carreira dos Profissionais do Magistério Público do Município de Esteio, Estado do Rio Grande do Sul. Esteio, RS, nov., 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/e/esteio/lei-ordinaria/2018/701/7013/lei-ordinaria-n-7013-2018-dispoe-sobre-o-plano-da-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-publico-do-municipio-de-esteio-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso: 8 set. 2020.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FARENZENA, N.; LUCE, M. B. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações. In: MADEIRA, Ligia Mori. **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 195-215.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSÁLTER, E. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSÁLTER, E. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 27-40.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, M. S. **Espetacularização da carreira docente: prêmio professores do Brasil como prática da economia da educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131876>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FERREIRA, S. Terceiro Sector. In: CATTANI, A. D. *et al.* **Dicionário Internacional da outra economia**. Gráfica de Coimbra: Coimbra, 2009. p. 322-327.

FILGUEIRAS, F. Indo além do gerencial: a agenda de governança democrática e a mudança silenciada no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 52, p. 71-88, jan./fev., 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v52n1/1982-3134-rap-52-01-71.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qqvf3NWCXfkmxrgNVYKmCZm/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPttrhtDP6qMmKDH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr., 2011.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V.; GAMA, Z.; ALGEBAILLE, E. Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economismo ao cinismo. **Folha dirigida**, Rio de Janeiro, 11 jan. 2011, Caderno Educação, p. 4.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Guia para ser um Educador Nota 10**. Mensagem recebida por: renataestormovski@gmail.com em: 08 jun. 2020.

GARCIA, F. Empreender é acreditar sempre, mesmo em tempos de crise. **UOL**, 2015. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/colunistas/filomena-garcia/2015/09/15/empreender-e-acreditar-sempre-mesmo-em-tempos-de-crise.htm>. Acesso em: 21 jan. 2021.

GIL, J. Valorização do magistério. In: PNE e Fundeb: educação básica, valorização do magistério, e financiamento. **Youtube**, 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WR2gN0b7M6A>. Acesso em: 12 jun. 2021.

GOMES, A. V. A. Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação. **Estudo legislativo**. Brasília: Câmara dos Deputados 2019. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/38341/contratacao_temporaria_professores_gomes.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 abr. 2021.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 21, n. 55, p.30-41, nov., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai., 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 21 set. 2020.

JUNGES JUNIOR, M. L. **Precarização do trabalho e adoecimento: A realidade de professores em uma rede de educação num município ao norte do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2016/2/2020MarioLuizJungesJunior.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 27 jun. 2021.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNIO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa: políticas educacionais, currículo e didática. **Youtube**, 29 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tCVGySI2aus>. Acesso em: 17 out. 2020.

LIMA, P. V. de. **Escola sem sentido: Implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165963>. Acesso em: 30 out. 2020.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai., 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, agosto, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a07.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de análise do material qualitativo. IN: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento** - Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, V. M. V. A Organização do trabalho do professor e a qualidade do ensino. In: MAGALHÃES, J. *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 27-48.

OLMEDO, A. Heterarquias e "Governança Filantrópica" global na Inglaterra: implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 470-498, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/download/24803/13794/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. Estado y políticas estatales em América Latina: hacia una estrategia de investigación. **Redes**, Argentina, v. 2, n. 4, p. 99-128, 1995. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711285004>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PENNA, F. A. Projeto Escola sem Partido: a ofensiva ultraconservadora contra o professor. [Entrevista concedida a] Grupo de Pesquisa Trabalho, Práxis e Formação Docente. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 227-237.

PEREIRA, F. A. **A incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal** – O caso da Escola Maria Nair (IPU-CE). Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz Fora, 2014. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1739051. Acesso em: 08 jun. 2020.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, n. 10, p. 65-90, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 16 jun. 2021.

PERONI, V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil In: PERONI, V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PERONI, V.; CAETANO, R. Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e mercado. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 15, n. 37, out/dez., 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24176/17032#>. Acesso em: 27 mai. 2021.

PIOVEZAN, R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148792>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PORTELA JÚNIOR, A. Florestan Fernandes e o conceito de patrimonialismo na compreensão do Brasil. **Plural**, São Paulo, v.19.2, 2012, p. 9-27. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74433>. Acesso em: 02 jun. 2020.

PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. **O maior e mais importante Prêmio da Educação Básica brasileira**. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Del homo oeconomicus al homo redemptoris: Emprendimiento y Nuevo Neoliberalismo. **Otra Economía**, Argentina, v. 4, n. 6, 2010. Disponível em: <https://www.revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/1288/353>. Acesso em: 22 mai. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Diário oficial do estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974**. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, abr., 1974. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.410, de 19 de dezembro de 2019**. Altera a Lei nº 12.616, de 8 de novembro de 2006, que institui a Política Estadual de Empreendedorismo, a ser desenvolvida nas escolas técnicas e de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, dez., 2019. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=373495>. Acesso em: 14 dez. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020**. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, fev., 2020. Disponível em:

http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=66087&hTexto=&Hid_IDNorma=66087. Acesso em: 04 jun. 2021.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/0>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, A. M. da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVA, C. M. Empreendedorismo. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 155-196.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, mai./ago., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jun. 2021.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, maio/agosto, 2010, p. 445-477. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2021.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

THOENIG, J. C. Politique publique. In: BOUSSAGUET, L.; JACQUOT, S.; RAVINET, P. **Dictionnaire des politiques publiques**. Paris: Sciences Po – Les Presses, 2006. p. 328-335.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zabar, 1981.

VENCO, S. Consequências da Privatização para o trabalho docente. **Youtube**, 08 mar. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k0XkdzKS00g>. Acesso em: 26 mar. 2021.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 13, 2019. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/748/uberizacao-do-trabalho-um-fenomeno-de-tipo-novo-entre-os-docentes-de-sao-paulo-brasil>. Acesso em: 07 jul. 2021.

VIEIRA, E. O estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 56, mar., 1998.

VOGT, G. Z.; MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado do conhecimento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p.24-37, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2229/2041>. Acesso em: 10 jun. 2021.

WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 10-23, jun., 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/52>. Acesso em: 12 ago. 2020.

YOUNG, M. D. **The rise of meritocracy**. Bristol: Pelican Books, 1958.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Divulgação do Prêmio Educador Nota 10 pelos sujeitos coletivos que o promovem.

Divulgação do Prêmio Educador Nota 10 pela Undime.

The screenshot shows the website of the União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME SP). The main heading is "ESTÃO ABERTAS AS INSCRIÇÕES DO PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10 – 2019". The text below the heading states that the 22nd edition of the award is open for registration from April 1st to 27th at 23h59. It lists the award's focus on various educational levels and its alignment with the BNCC. Key values mentioned include equity, inclusion, and specific didactic content.

Disponível em: <http://www.undime-sp.org.br/estao-abertas-as-inscicoes-do-premio-educador-nota-10-2019/>.

Acesso em: 05 jan. 2020.

Divulgação do Prêmio Educador Nota 10 pelo site da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

The screenshot shows the website of the Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. The main heading is "Inscrições para o Prêmio Educador Nota 10 seguem até 31 de maio". The text indicates that the award is open for registration until May 31st. The page also features a "NOTÍCIAS" section with two recent news items: "Cartão de confirmação do Enem será disponibilizado pelo Inep na terça-feira (5)" and "Novo Ciclo do Programa Saúde na Escola (PSE) recebe adesão até 16 de fevereiro de 2021".

Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inscicoes-para-o-premio-educador-nota-10-seguem-ate-31-de-maio>.

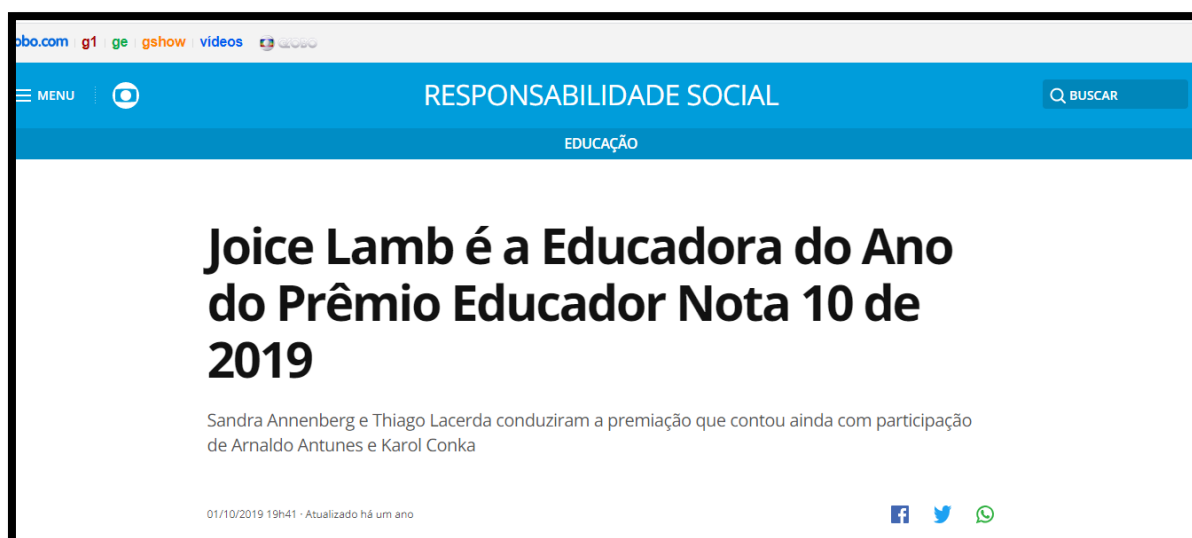
Acesso em: 05 jan. 2020.

Divulgação de um projeto vencedor do Prêmio Educador Nota 10 pelo site da revista Veja.



Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/com-ajuda-dos-beatles-arabelle-ensina-ingles-e-cidadania-em-jundiai/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

Divulgação de um projeto vencedor do Prêmio Educador Nota 10 pelo portal da Rede Globo.



Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/Responsabilidade-Social/educacao/noticia/joice-lamb-e-a-educadora-do-ano-do-premio-educador-nota-10-de-2019.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2020.

Divulgação dos vencedores do Prêmio Educador Nota 10 de 2019 pelo site da revista Nova Escola.

MENU nova escola O que você está buscando? BUSCAR ASSINE BOX FALE CONOSCO ENTRAR

Nova Escola Box com você em 2021. [Confira nossa oferta com 30% de desconto.](#)

Conheça os vencedores do Prêmio Educador Nota 10 de 2019

Propostas deste ano tiveram temas como protagonismo feminino e juvenil, modernidade, preconceito e também projetos ligados à gestão da escola

POR:
NOVA ESCOLA
17 de Julho | 2019

Atualizado 26 de setembro de 2019 às 13h

IMPRIMIR

Para você, qual é o tema mais relevante para ser abordado no planejamento 2021?

- Como se preparar para conhecer a nova turma e planejar a acolhida
- Como preparar as atividades dos primeiros dias de aula na pandemia
- Como planejar o ano letivo segundo a BNCC
- Como fazer a transição do ano letivo de 2020 para 2021
- Como equilibrar habilidades socioemocionais e cognitivas na volta às aulas

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18096/veja-quem-sao-os-educadores-nota-10-de-2018>.

Acesso em: 05 jan. 2020.

APÊNDICE B – Sujeitos coletivos implicados no Prêmio Educador Nota 10.

Ano de realização	Sujeitos coletivos implicados no Prêmio Educador Nota 10
2019	<p>Iniciativa: Editora Abril e Rede Globo;</p> <p>Realização: Fundação Victor Civita;</p> <p>Parceria: Fundação Roberto Marinho;</p> <p>Apoio: Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes, Unicef e BDO Brazil;</p> <p>Patrocínio: Fundação Lemann e Somos Educação;</p> <p>Apoio Institucional: Consed, Instituto Natura, Todos Pela Educação e Undime.</p>
2018	<p>Iniciativa: Editora Abril e Rede Globo;</p> <p>Realização: Fundação Victor Civita;</p> <p>Parceria: Fundação Roberto Marinho;</p> <p>Apoio: Nova Escola;</p> <p>Patrocínio: Fundação Lemann e Somos Educação;</p> <p>Apoio Institucional: Consed, Instituto Natura, Todos Pela Educação e Undime.</p>
2017	<p>Iniciativa: Editora Abril e Rede Globo;</p> <p>Realização: Fundação Victor Civita;</p> <p>Parceria: Fundação Roberto Marinho;</p> <p>Apoio: Nova Escola;</p> <p>Patrocínio: Fundação Lemann, Somos Educação e Faber Castel;</p> <p>Apoio Institucional: Consed, Instituto Natura, Todos Pela Educação e Undime.</p>
2016	<p>Iniciativa: Editora Abril e Rede Globo;</p> <p>Realização: Fundação Victor Civita;</p> <p>Parceria: Fundação Roberto Marinho;</p> <p>Apoio: Nova Escola;</p> <p>Patrocínio: Fundação Lemann e Somos Educação;</p> <p>Apoio Institucional: Consed, British Council, Instituto Natura, Todos Pela Educação e Undime.</p>
2015	<p>Iniciativa: Editora Abril e Rede Globo;</p>

	<p>Realização: Fundação Victor Civita;</p> <p>Parceria: Fundação Roberto Marinho;</p> <p>Apoio: British Council;</p> <p>Patrocínio: Editora Ática e Editora Scipione.</p>
2014	<p>Iniciativa: Editora Abril e Rede Globo;</p> <p>Realização: Fundação Victor Civita;</p> <p>Parceria: Fundação Roberto Marinho;</p> <p>Apoio: Unesco, Todos pela Educação, Consed, Instituto Natura, Unicef e Undime;</p> <p>Patrocínio: Editora Ática e Editora Scipione e TAM;</p> <p>Apoio institucional: Gerdau.</p>
2013	<p>Realização: Fundação Victor Civita.</p>
2012	<p>Realização: Fundação Victor Civita.</p>
2011	<p>Realização: Fundação Victor Civita;</p> <p>Patrocínio: Ática, Scipione e Saraiva.</p>
2010	<p>Realização: Fundação Victor Civita;</p> <p>Patrocínio: Grupo Positivo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

APÊNDICE C – Indicadores presentes em cada síntese de projeto vencedor incluída na análise.

Vencedores 2019		
Disponível em: https://premioeducadornota10.org/os-10-vencedores/		
Acesso em: 21 set. 2020.		
	Título do projeto	Indicadores
1	Os Beatles – seu tempo e sua história	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Coletividade/colaboração.
2	#aprenderecompartilhar – Escola inovadora (Gestão Escolar)	- Coletividade/colaboração; - Inovação; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
3	Gestando sonhos, alcançando metas! (Gestão Escolar)	- Coletividade/colaboração; - Protagonismo; - Envolvimento da família/comunidade escolar; - Melhoria do desempenho em avaliações externas (IDEB).
4	Costurando a Matemática	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Coletividade/colaboração; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
5	Ressignificando as visões sobre o corpo	- Necessidades dos alunos; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Curiosidade/interesses dos alunos.
6	Agricultura no Brasil	- Coletividade/colaboração; - Estratégias metodológicas variadas/ materiais diversificados; - Relação do saber escolar com o cotidiano.

7	Um sorriso negro, um abraço negro	<ul style="list-style-type: none"> - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Coletividade/colaboração; - Curiosidade/interesses dos alunos.
8	Argument(ação): protagonismo juvenil	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Protagonismo.
9	Um Passeio pelos Tempos Líquidos	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Coletividade/colaboração; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais.
10	Histórias das Mulheres em Roraima	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Envolvimento da família/comunidade escolar; - Protagonismo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vencedores 2018		
Disponível em: https://premioeducadornota10.org/vencedores2018-2/		
Acesso em: 22 set. 2020.		
	Título do projeto	Indicadores
1	O ser(tão) de cada um	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
2	O meu lugar: educação e memória de Niterói	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais;

		- Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
3	We speak the same language	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais.
4	De cor e salteado	- Necessidades dos alunos; - Protagonismo; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
5	De pai para filho – uma abordagem do ensino da matemática nas profissões	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
6	As Caravanas: limites da visibilidade	- Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Necessidades dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
7	A desconstrução de preconceitos	- Curiosidade/interesses dos alunos; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
8	Produção Textual do Gênero Fábulas	- Coletividade/colaboração; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
9	Vagas de Luz: Às sombras do preconceito	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Coletividade/colaboração; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
10	Morro Grande em Arte	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Inovação; - Envolvimento da família/comunidade escolar.

Observação: Neste ano, o Prêmio Educador Nota 10 passa a se vincular ao *Global Teacher Prize* e inclui, pela primeira vez, a votação popular *on-line* para definir o Educador do Ano.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vencedores 2017		
Disponível em: https://fvc.org.br/especiais/educador-nota-10-vencedores/		
Acesso em: 22 set. 2020.		
	Título do projeto	Indicadores
1	A formação continuada dinamizando a escola (Gestão Escolar)	- Coletividade/colaboração; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
2	Bolinhas de Gude: Descobrimo outras formas de ensinar, aprendendo outros jeitos de aprender	- Protagonismo; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Coletividade/colaboração; - Inovação; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
3	Promovendo a autonomia por meio do espaço	- Protagonismo; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
4	Regime Fechado, Visão Aberta	- Curiosidade/interesses dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
5	Quem escreve sou eu!	- Necessidades dos alunos; - Envolvimento da família/comunidade escolar; - Coletividade/colaboração; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
6	Mamug Koe Ixo Tig	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.

7	Inspirações Indígenas	- Envolvimento da família/comunidade escolar; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
8	Gênero e Sexualidade, o que a Geografia tem com isso?	- Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
9	Conhecendo as Aves do Entorno	- Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
10	O migrante mora em minha casa	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Protagonismo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vencedores 2016		
Disponível em: https://fvc.org.br/especiais/educadores-nota-10-de-2016/		
Acesso em: 23 set. 2020.		
	Título do projeto	Indicadores
1	Por um fio de memória	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
2	Tartarugas Marinhas	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
3	A construção da identidade	- Protagonismo; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.

4	Matemática e games? Eis a questão!	- Necessidades dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
5	Leitura Dramática	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
6	Lap Gup: Nossa Casa, nosso lar	- Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
7	Pé com café	- Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
8	Escola de Qualidade, Responsabilidade de Todos (Gestão Escolar)	- Coletividade/colaboração; - Protagonismo; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
9	Mapas do tesouro que são um tesouro	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
10	Filtrando as lágrimas do Rio Doce	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Protagonismo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vencedores 2015		
Disponível em: https://fvc.org.br/especiais/os-vencedores-de-2015/		
Acesso em: 23 set. 2020.		
	Título do projeto	Indicadores
1	Do samba ao funk	- Curiosidade/interesses dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.

2	Ler para estudar o mundo ao meu redor	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
3	Eu sou meu desenho	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
4	Minha escola: reconstrução coletiva (Gestão Escolar)	- Protagonismo; - Envolvimento da família/comunidade escolar; - Coletividade/colaboração; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
5	Vias de Imagem	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
6	Rope Skipping: do individual ao coletivo	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Coletividade/colaboração; - Envolvimento da família/comunidade escolar; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
7	Feira livre: espaço de aprendizagem	- Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
8	Quem canta...	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
9	Água limpa para os curumins do Tracajá	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Protagonismo; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
10	Vou Contar um Segredo!	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vencedores 2014		
Disponível em: https://fvc.org.br/especiais/os-vencedores-de-2014/		
Acesso em: 24 set. 2020.		
	Título do projeto	Indicadores
1	O povo conta	- Envolvimento da família/comunidade; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
2	O trabalho com medidas	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Coletividade/colaboração; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
3	Os guardiões dos sambaquis	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Protagonismo.
4	Lugar de circo é na escola	- Curiosidade/interesses dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
5	O corpo como suporte do desenho	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
6	Construções no plano cartesiano	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
7	Desastre natural: informar para prevenir	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
8	Baía da Babitonga: nosso berçário natural	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Envolvimento da família/comunidade escolar;

		- Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
9	As mil e uma noites	- Coletividade/colaboração; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
10	Não menciona o 10º projeto e não explica sua desconsideração.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vencedores 2013		
Disponível em: https://fvc.org.br/especiais/os-vencedores-de-2013/		
Acesso em: 25 set. 2020		
	Título do projeto	Indicadores
1	Sentiver – inspiração, conteúdo e leveza	- Relação do saber escolar com o cotidiano.
2	Sacolão de letrinhas	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Necessidades dos alunos; - Coletividade/colaboração; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
3	Ginásticas: saúde e lazer x competição	- Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
4	Narrativas do professor que ensina e aprende na escola (Gestão Escolar)	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Melhoria do desempenho em avaliações externas.
5	Nos caminhos da escravidão	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Envolvimento da família/comunidade escolar; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.

6	Cobras, escorpiões e lendas	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Protagonismo; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
7	Paisagem sonora e exploração musical	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
8	Conhecendo os felinos brasileiros	- Coletividade/colaboração; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
9	Olhares, vivências e saberes geográficos	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
10	Monitores: aprender, reaprender e ensinar Matemática	- Coletividade/colaboração; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vencedores 2012		
Disponível em: https://fvc.org.br/especiais/os-vencedores-de-2012/		
Acesso em: 25 set. 2020.		
	Título do projeto	Indicadores
1	Caminhos da Colonização	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Protagonismo; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais.
2	Cidadania e Criticidade: lugar, protagonismo e identidade escolar	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Protagonismo.
3	Cartola na cartola	- Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Envolvimento da família/comunidade escolar.

4	Memórias todo mundo tem	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
5	Da solidez à fluidez	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Envolvimento da família/comunidade escolar; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
6	A vez e a voz dos alunos (Gestão Escolar)	<ul style="list-style-type: none"> - Coletividade/colaboração; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais.
7	Lua de São Jorge	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
8	CBB Web TV	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
9	Jogos, operações e problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidades dos alunos; - Curiosidade/interesses dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Coletividade/colaboração; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
10	Joinville e a matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
11	Revelando riquezas	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Envolvimento da família/comunidade escolar; - Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.

Observação: Nesta edição, assim como nas de 2010 e 2011, são mencionados 11 projetos, já que há dois grandes vencedores: O Educador do Ano e o Gestor Nota 10. Nos concursos dos anos seguintes não é mais percebida essa ocorrência, com o Educador do Ano podendo ser um professor ou um gestor.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vencedores 2011		
Disponível em: https://fvc.org.br/especiais/os-vencedores-de-2011/		
Acesso em: 26 set. 2020.		
	Título do projeto	Indicadores
1	Ler para estudar: aves em extinção no Brasil	- Curiosidade/interesses dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
2	Contos de Fadas	- Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados; - Necessidades dos alunos.
3	Introdução ao Estudo de Medidas de Superfície	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Coletividade/colaboração; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
4	Espelhos e Caleidoscópios: Investigações Matemáticas Sobre Simetrias	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Coletividade/colaboração; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
5	Objetos e costumes de nossos antepassados	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
6	Respeitável público: Um Circo da escola!	- Questões emocionais, sociais e/ou comportamentais. - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
7	Carlos Chagas, um cientista brasileiro!	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano.

8	Cálculo Mental: Fácil ou difícil?	- Necessidades dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
9	A contribuição da atividade comercial para a organização do espaço teresinense	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
10	Instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos alunos (Gestão Escolar)	- Melhoria do desempenho em avaliações externas (IDESP); - Necessidades dos alunos.
11	Projeto Songbook Adoniran Barbosa 100 Anos	- Curiosidade/interesses dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
Observação: São mencionados 11 projetos, já que há dois grandes vencedores: O Educador do Ano e o Gestor Nota 10.		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vencedores 2010		
Disponível em: https://fvc.org.br/especiais/os-vencedores-de-2010/		
Acesso em: 27 set. 2020.		
	Título do projeto	Indicadores
1	Centenário de Carmen Miranda	- Curiosidade/interesses dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano.
2	Formação Continuada: uma escola de leitores (Gestão Escolar)	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
3	Reescrita de fábulas	- Necessidades dos alunos; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
4	Lutas na aula de Educação Física	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.

5	Baú de histórias	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Envolvimento da família/comunidade escolar.
6	O sistema de numeração e a criança pequena	- Curiosidade/interesses dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
7	Trabalho de campo: paisagens nordestinas	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
8	Desenho de árvores: ver, conhecer e recriar	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
9	Dengue mata, tô fora!	- Relação do saber escolar com o cotidiano; - Protagonismo.
10	Função afim na resolução de problemas	- Relação do saber escolar com o cotidiano.
11	Creche: espaço de aprendizagem	- Necessidades dos alunos; - Relação do saber escolar com o cotidiano; - Estratégias metodológicas variadas e/ou materiais diversificados.
Observação: São mencionados 11 projetos, já que há dois grandes vencedores: O Educador do Ano e o Gestor Nota 10.		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.