

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

DILEMAS DO TRABALHO DOCENTE ORIUNDOS DAS TENSÕES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PROJETO CAPITALISTA DE DESENVOLVIMENTO

Francilene do Rosário de Matos, Maria Alice Melo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9352>

Submetido em: 2024-07-15

Postado em: 2024-07-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Hélio Matos (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2572-5898>)

ARTIGO

DILEMAS DO TRABALHO DOCENTE ORIUNDOS DAS TENSÕES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PROJETO CAPITALISTA DE DESENVOLVIMENTO

FRANCILENE DO ROSÁRIO DE MATOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-7820>

[<francilene.matos@ufma.br>](mailto:francilene.matos@ufma.br)

MARIA ALICE MELO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6172-1608>

[<ma.melo@terra.com.br>](mailto:ma.melo@terra.com.br)

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. São Luís, Maranhão (MA), Brasil.

² UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. São Luís, Maranhão (MA), Brasil.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo contribuir com a compreensão dos fundamentos sócio-históricos de caráter político e econômico que constituem o trabalho docente na educação básica pública na contemporaneidade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir do estudo de renomados pesquisadores da área, como: Theresa Adrião (2020, 2022); Miguel Arroyo (2013, 2014); Stephen Ball (2020); François Chesnais (1996); Newton Duarte (2010); Olinda Evangelista (2006, 2014); Luiz Carlos Freitas (2014, 2018); Gaudêncio Frigotto (2015); Álvaro Hypólito (2012); Dalila Oliveira (2017, 2019, 2020); Philippe Perrenoud (2000); Márcio Pochmann (2020); Eneida Shiroma (2016); Maurice Tardif (2014), dentre outros. Como resultado obteve-se a indicação de tensões e dilemas vivenciados pelos professores, decorrentes do processo de remodelagem do trabalho docente, oriundo das reformas educacionais determinadas pelo projeto capitalista de desenvolvimento. Destacaram-se as tensões entre o trabalho docente codificado e o não codificado; entre a complexidade do ato educativo e o pragmatismo empregado à atividade docente; entre o discurso de supervalorização e responsabilização dos professores e as precárias condições de trabalho e; entre a modernização tecnológica do trabalho docente e a racionalização da educação.

Palavras-chave: trabalho docente, educação básica, projeto de desenvolvimento

DILEMMA OF TEACHING WORK ARISING FROM THE TENSIONS OF PUBLIC EDUCATION IN THE CAPITALIST DEVELOPMENT PROJECT

ABSTRACT: This article aims to contribute to the understanding of the socio-historical foundations of a political and economic nature that constitute teaching work in public basic education in contemporary times. To this end, a bibliographical research was carried out based on the study of renowned researchers in the area, such as: Theresa Adrião (2020, 2022); Miguel Arroyo (2013, 2014); Stephen Ball (2020); François Chesnais (1996); Newton Duarte (2010); Olinda Evangelista (2006, 2014); Luiz Carlos Freitas (2014, 2018); Gaudêncio Frigotto (2015); Álvaro Hypólito (2012); Dalila Oliveira (2017, 2019, 2020); Philippe Perrenoud (2000); Márcio Pochmann (2020); Eneida Shiroma (2016); Maurice Tardif (2014), among others. As a result, we obtained an indication of tensions and dilemmas experienced by teachers, resulting from the process of remodeling teaching work, arising from educational reforms determined by the capitalist development project. The tensions between codified and uncoded teaching work were highlighted; between the complexity of the educational act and the pragmatism used in teaching activities; between the discourse of overvaluation and accountability of teachers and precarious working conditions and; between the technological modernization of teaching work and the rationalization of education.

Keywords: teaching work, basic education, development project.

DILEMA DEL TRABAJO DOCENTE DERIVADO DE LAS TENSIONES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL PROYECTO DE DESARROLLO CAPITALISTA

RESUMEN: Este artículo pretende contribuir a la comprensión de los fundamentos sociohistóricos de carácter político y económico que constituyen la labor docente en la educación básica pública en la época contemporánea. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica basada en el estudio de reconocidos investigadores en el área, como: Theresa Adrião (2020, 2022); Miguel Arroyo (2013, 2014); Stephen Ball (2020); François Chesnais (1996); Newton Duarte (2010); Olinda Evangelista (2006, 2014); Luíz Carlos Freitas (2014, 2018); Gaudêncio Frigotto (2015); Álvaro Hypólito (2012); Dalila Oliveira (2017, 2019, 2020); Philippe Perrenoud (2000); Márcio Pochmann (2020); Eneida Shiroma (2016); Maurice Tardif (2014), entre otros. Como resultado, obtuvimos un indicio de las tensiones y dilemas vividos por los docentes, derivados del proceso de remodelación del trabajo docente, surgido de las reformas educativas determinadas por el proyecto de desarrollo capitalista. Se destacaron las tensiones entre el trabajo docente codificado y no codificado; entre la complejidad del acto educativo y el pragmatismo utilizado en la actividad docente; entre el discurso de sobrevaloración y rendición de cuentas de los docentes y las condiciones laborales precarias y; entre la modernización tecnológica de la labor docente y la racionalización de la educación.

Palabras clave: trabajo docente, educación básica, proyecto de desarrollo.

INTRODUÇÃO

Esse estudo visa contribuir com a compreensão dos fundamentos sócio-históricos de caráter político e econômico que constituem o trabalho docente na educação básica pública na contemporaneidade. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o papel atribuído à educação pública no projeto de desenvolvimento que segue os princípios da acumulação flexível do capital e que fora implementado com as reformas deflagradas no Brasil a partir do final do século XX.

Inúmeras problemáticas circundam o trabalho do professor desde suas primeiras configurações em solo brasileiro, comumente atualizadas por políticas educacionais oriundas de mudanças ideológicas, alteração de regime de governo ou adequações a nova ordem mundial. Ressalta-se que medidas reformistas recentes têm impacto sobre os professores para além dos fatores conjunturais. Revelando serem alvo de um projeto de desenvolvimento que necessita remodelar mais que sua prática, alcançando mesmo a sua identidade profissional.

Nesse sentido, foi feito um levantamento dos estudos sobre o posicionamento da educação pública no projeto capitalista de desenvolvimento assumido pelo governo brasileiro, sendo desveladas algumas estratégias que definem seu papel nas reformas educacionais: a) Educação pública para inserção dos países em desenvolvimento na economia global; b) Educação pública como segmento do setor de serviço a ser explorado economicamente e; c) Educação pública para alívio da pobreza estrutural

Medidas de implementação dessas estratégias vêm atingindo diretamente os professores da educação básica pública, em todos os aspectos relacionados ao trabalho docente. Repercutindo, por exemplo, na fragilidade de sua formação inicial e continuada, na precarização de suas relações de trabalho, na falta de condições objetivas de realização de suas atividades profissionais e na perda da autonomia de organizar, desenvolver e avaliar seu trabalho.

Ademais, evidenciam-se contradições existentes nas estratégias do projeto capitalista de desenvolvimento para educação básica, onde destacam-se seus tensionamentos. Ideais normativos frente à realidade concreta impulsionam o trabalho docente codificado contra o trabalho não codificado. A complexidade do ato educativo não acha correspondência no pragmatismo empregado à atividade docente. O discurso de supervalorização e responsabilização atribuído aos professores perde total sentido diante das precárias condições de trabalho. Assim como, a modernização tecnológica do trabalho docente não se afina com a racionalização da educação.

Como agentes diretos da educação básica, os professores convivem cotidianamente com os efeitos dessas contradições na realização do seu trabalho. Assim, no sentido de sintetizar as constatações reveladas por esse estudo, optou-se por problematizar essa realidade por meio de questionamentos reflexivos sobre os dilemas do trabalho docente na educação básica pública brasileira, fruto de tensões geradas pelo projeto capitalista de desenvolvimento.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PROJETO CAPITALISTA DE DESENVOLVIMENTO

A reestruturação do sistema capitalista para a superação da crise iniciada nos anos 70 do século XX deu origem ao sistema de especialização e acumulação flexíveis, que atingiu de forma diferenciada os países considerados centrais e aqueles localizados na periferia da Divisão Internacional do Trabalho.

O recrudescimento da Teoria do Capital Humano, que estabelece a associação do aumento da produtividade ao investimento na qualificação média do trabalhador, deu-se a partir de seu ajuste ao contexto econômico global, inspirado na lógica privatista e gerencialista. Em paralelo, a concepção de fracasso do modelo burocrático do serviço público tornou-se, segundo Ball (2020), o argumento para a integração entre a crítica à educação pública e a abertura de novas oportunidades de negócio.

Para Ball (2020) as ideias de políticas não se movem no vácuo, mas são criações sociais e políticas contadas e recontadas em microespaços de políticas. Portanto, para a melhor compreensão do processo de reestruturação das políticas públicas de educação, estabelecido sob os determinantes da globalização, é necessária a apropriação das concepções de redes políticas e de política de educação global.

O autor esclarece que as redes políticas constituem uma nova forma de governança, não única nem coerente, mas que coloca no processo político novas fontes de autoridade, criando um mercado de autoridades. Nesse sentido, fronteiras entre Estado, economia, sociedade civil estão cada vez mais turvas (BALL, 2020)

Os governos nacionais, em especial dos países pequenos e frágeis, têm maior dificuldade em orientar seus sistemas de ensino. Pelo que, enuncia Ball (2020), agências multilaterais, Organizações Não-Governamentais (ONGs), interesses e influências empresariais, separadamente ou em conjunto, se apresentam como poderosa alternativa frente ao dito fracasso do Estado. Discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade ao serem desenvolvidos, promulgados e avaliados em redes globais, num processo que envolve governos e organismos internacionais.

Para a análise da agregação da educação como estratégia para superar a crise estrutural do sistema, corrobora-se com Frigotto (2015) ao considerar inegável a importância do conhecimento científico e cultural para os seres humanos qualificarem suas vidas, como foi atestado por Theodore Schultz em sua Teoria do Capital Humano. Contudo, o autor alerta que se faz necessário compreender a natureza e o sentido desse conhecimento para as relações sociais em sociedades de classe, ou seja, saber a quantos e a quem ele serve.

A racionalização na perspectiva da Teoria do Capital Humano, reconstruída após os anos de 1990, no Brasil, elucida Evangelista e Triches (2014), insiste que a falta de educação formal ou sua má qualidade é o que produz o atraso nacional, assim a superação desse problema resultaria no desenvolvimento tecnológico e na inovação da produção e, para tanto, o empresariado é considerado excelente parceiro.

Sob a ótica da reestruturação capitalista deflagrou-se um processo de abertura de diversas perspectivas sobre a constituição e desenvolvimento das políticas públicas educacionais. Para fins de análise do trabalho docente, optou-se nesse estudo por discorrer sobre três perspectivas de investigação: a educação pública como estratégia de desenvolvimento das nações emergentes; a educação pública como segmento do setor de serviço a ser explorado economicamente; e a educação pública como estratégia do alívio da pobreza estrutural.

A educação pública como estratégia para inserção dos países em desenvolvimento na economia global

Sob orientação das instituições supranacionais, países emergentes implantaram políticas de redução dos gastos públicos, prioritariamente nos serviços sociais, em busca do equilíbrio econômico que garantiria sua inserção no mercado internacional. Paralelamente, orientava-se o atrelamento da educação ao projeto de desenvolvimento, o que se converteu num paradoxo, visto que historicamente nestes países havia predominância da oferta estatal dos serviços educacionais, que na condição que se encontravam necessitariam de significativo investimento para a sua melhoria.

A alternativa indicada para superação desse desencontro de orientações foi a alteração das estruturas dos sistemas educacionais a partir da deflagração de um processo de reformas, a fim de que o desenvolvimento dos países não fosse comprometido pelos índices educacionais insuficientes. Assim, sob os fundamentos da teoria do capital humano e da empregabilidade na sociedade do conhecimento, eclodiram projetos, programas, encontros, conferências e relatórios, promovidos por organismos internacionais, com o propósito de subsidiarem as reformas.

Nesse sentido, uma das maiores referências foi a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Seus principais patrocinadores foram o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

As orientações da declaração ressignificaram proposições de melhorias na educação há muito tempo perseguidas pelos países em desenvolvimento, ao mesmo tempo em que sinalizaram para o engajamento no plano de desenvolvimento global. Nas quais destacam-se:

- a) necessidades básicas de aprendizagem à promoção individual e social;
- b) qualidade, equidade e eficácia da educação como meio de inclusão;
- c) alianças e parcerias envolvendo setores públicos, privados e civis;
- d) cooperação internacional, técnica e financeira para suplementação dos países menos desprovidos;
- e) intercâmbio entre países para troca de experiências, com base nos inúmeros projetos e programas já implementados pela UNESCO;
- f) metas e controles de processos, por meio de avaliação sistemática dos progressos;
- g) capacidade de intercomunicação no mundo para o acesso às informações disponíveis, para aplicação no processo de ensino;
- h) valorização dos profissionais da educação;
- i) protagonismo dos educandos;
- j) envolvimento da família no compromisso educativo de seus filhos (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Outro instrumento de grande influência para a renovação dos pressupostos da educação básica nos países da América Latina foi o documento “Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, produzido por Jacques Delors, em 1996. Nele, a educação foi tratada como trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, as problemáticas do mundo moderno e as tensões que precisavam ser enfrentadas pela sociedade (DELORS, 1999).

Os princípios da educação difundidos pelo Relatório Delors foram organizados em quatro pilares do conhecimento, considerados vias fundamentais para a consolidação da educação ao longo da vida. O aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; o aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; o aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e o aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1999).

O relatório ainda destacou a importância do professorado, os dilemas que impactavam seu trabalho e a necessidade da ruptura corporativa e ideológica, para a implementação das medidas necessárias à melhoria da educação. Analisou a gestão pública e atribuiu estratégias de cunho gerencialista para sua modernização e maior produtividade. Ao tratar sobre as dificuldades de financiamento, recomendou o aumento dos investimentos nos países em desenvolvimento.

O tesouro revelado por Delors foi incontestável se consideradas somente as orientações, sem a análise de seus pressupostos e propósitos comprometidos com a manutenção da hegemonia do capital por meio da reestruturação do seu modelo de produção em crise. No relatório, mais uma vez conceitos e teorias foram ressignificadas para imprimir compromisso social, ainda que alheio às realidades socioeconômicas e aos aspectos histórico-culturais dos países para os quais as orientações foram direcionadas.

Assim, pela profusão de documentos norteadores e disseminação dos modelos gerenciais e mercadológicos como mecanismo de superação das dificuldades operacionais e de gestão do Estado, medidas de otimização dos processos educacionais e monitoramento da sua produtividade foram estabelecidos sobre as bases de uma Nova Gestão Pública (NGP).

Estratégias empresariais de mercado passaram a direcionar a dinâmica educacional, instituindo reformas administrativas como descentralização (recursos, responsabilidades); controle por avaliação (externas e institucionais); competitividade (ranqueamento, bonificação); *accountability* (responsabilização social); parceria público-privado; terceirização dos serviços; e privatização de sistemas de gestão, controle, formação continuada e materiais didáticos, dentre outras.

No que se refere à gestão educacional pública, para Freitas (2018) não se trata somente da implementação de uma nova gestão, mas de um verdadeiro processo de privatização por meio da publicização, que parte do sistema de terceirização do controle escolar, de sistemas de ensino, de programas de formação de professores e até mesmo atendimento privado à demanda das escolas públicas (escolas *charters*).

A tese do autor é que a publicização pretende estender-se à aplicação de *voucher* (dinheiro direto às famílias para manterem seus filhos em escolas privadas), com o objetivo de privatizar os serviços educacionais. Ou seja, trata-se de um movimento de total entrega da educação ao livre mercado, retirando pouco a pouco o controle do governo e estabelecendo definitivamente a escola como uma organização empresarial de prestação de serviço com autorregulação concorrencial pela qualidade da educação.

De fato, a gestão educacional recebeu da NGP a descentralização como forma de ganho de eficiência e efetividade, de redução de custo e de desresponsabilização do Estado de parte de suas obrigações. Para tanto, foram aumentados controle e fiscalização dos processos. Castro (2007) destaca que a descentralização, autonomia e participação popular estabelecidas não como parte de um processo democrático, mas como mecanismos de racionalização de recursos, aumentam ainda mais a exclusão da população dos serviços básicos. Sem uma contrapartida, a luta solitária para corresponder às exigências de produtividade dificilmente mudará o destino das instituições de ensino dos lugares mais pobres.

Para acompanhar as investidas das reformas educacionais na organização escolar, Freitas (2014) inicia sua análise ressaltando que o processo pedagógico se dá ao redor de dois eixos ou núcleos de categorias fundantes: os objetivos/avaliação e os conteúdos/métodos. Segundo o autor, os reformadores empresariais iniciaram suas intervenções pela segunda categoria do primeiro núcleo, distorcendo seu propósito pedagógico por exames externos, censitários e classificatórios. A demanda por melhores resultados, reformulou os objetivos, trouxe a necessidade de adequação curricular suficiente aderente e estabeleceu a padronização de métodos mais eficientes para o seu desenvolvimento.

De acordo com a análise de Freitas (2018), o desdobramento desse processo se deu pelo controle das agências formadoras do magistério – por via da base nacional da formação de professores – e o controle da própria organização da instrução – por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas, que fizeram florescer ao redor da escola um mercado de consultorias e assessorias para atender a todas essas exigências.

É possível ver a consolidação das reformas gerencialistas na rede pública de ensino pela responsabilização meritocrática dos profissionais de educação pelos resultados das avaliações, independentemente da precarização de suas relações e condições de trabalho. Mas, sobretudo, pelo direcionamento da educação pública aos interesses de desenvolvimento do capital, distanciando-se cada vez mais dos propósitos educacionais de emancipação e humanização daqueles a quem presta serviço.

A educação pública como segmento do setor de serviço a ser explorado economicamente

A reprimarização das exportações (produtos primários passam a superar os produtos manufaturados) e o receituário de desindustrialização nacional aceleraram o movimento de terceirização nos países em desenvolvimento. Pochmann (2020) interpreta que houve a promoção da desmaterialização do processo produtivo, levando à expansão dos serviços e, conseqüentemente, das ocupações assentadas no trabalho imaterial.

Os Investimentos Estrangeiros Diretos (IED) foram direcionados para as grandes infraestruturas organizadas na maioria dos países para o desenvolvimento dos seus serviços públicos. Chesnais (1996) enuncia que isso se deu em grande escala com o movimento de liberalização e desregulamentação que estourou o ferrolho das limitações das legislações nacionais.

A pressão pela implementação de reformas convocou o serviço público à urgência de mudança, gerando medos e desejos, o que fez as mediações políticas e operacionais privadas serem muito bem recebidas. Contudo, como elucida Ball (2020), elas trouxeram consigo muito mais que soluções, deram início a “reculturação”, com seus métodos de modelo de negócio, convencendo a todos de que as necessidades de mudança requerem uma nova linguagem gerencialista e uma nova espécie de autoconfiança e autoeficácia.

Os investimentos privados no suprimento das demandas geradas pela lógica privatista da educação estatal se dão pelas terceirizações das atividades-meio e, em muitos casos, até mesmo das atividades-fim. Adrião e Venco (2022) fazem a indicação de que a materialização da privatização da educação obrigatória no Brasil se dá de diferentes formas, incidindo sobre três dimensões da política educativa: oferta educativa, gestão da educação e o currículo escolar. Há uma predominância da influência de atores privados na terceira dimensão, como porta de entrada para as demais.

O aumento da oferta de serviços educacionais por corporações nacionais e internacionais, que disputam e se fundem formando conglomerados educacionais, torna-se exemplo de gestão eficiente a serem seguidos pelos estabelecimentos públicos. Para Ball (2020) a análise política educacional não pode mais ser limitada ao Estado-Nação, devendo ampliar sua esfera de ação além do Estado e do papel das agências multilaterais e das ONGs, incluindo práticas de negócios transnacionais.

O autor esclarece que as privatizações são complexas, multifacetadas e interrelacionadas, dando-se de diversas formas. Como exemplo, podem ser citadas a recalibração organizacional, ou seja, a venda de mediação de soluções políticas e as melhorias para as escolas como mercadorias de varejo, tais como: formação continuada, consultoria, treinamento, apoio, serviço de gestão e serviços técnicos.

Paralelamente ao movimento de terceirização parcial ou total dos serviços educacionais básicos e obrigatórios, para compreender a amplitude do mercado educacional vale a pena registrar a multiplicação de serviços suplementares de reforço escolar, cursos de idiomas, de informática, preparatórios para seletivos do ensino superior e muitos outros.

Enfim, nas primeiras décadas do século XXI a educação despontou como um promissor segmento do setor de serviço a ser explorado e, para a garantia de sua rentabilidade, incorporou ao seu desenvolvimento a lógica capitalista de produção. Modelos de gerenciamento dos estabelecimentos de ensino abrangem desde o planejamento institucional até as relações com os clientes, passando pela organização escolar, trabalho docente e recursos didáticos. Todos acompanhados de um preciso sistema de monitoramento.

No âmbito de funcionamento organizacional as reformas se configuram em tecnologias morais focadas nos professores como “sujeitos práticos”, elas ativam os professores e pesquisadores para fins produtivos, trabalhando por meio de técnicas específicas de revisão, avaliações, metas e testes, além de relações contratuais genéricas, melhores valores, parcerias, monitoramento de desempenho, corretagem, etc. (BALL, 2020).

Os recursos tecnológicos de informação e comunicação, diretamente envolvidos no processo de globalização dos mercados, tiveram sua evolução garantida por empresas privadas, que se tornaram grandes desenvolvedoras e fornecedoras de equipamentos, softwares e serviços. Os sistemas de ensino, comprometidos com a sociedade do conhecimento, precisaram incorporar essas tecnologias, ou seja, foram incorporados à economia digital na medida em que também a incorporou. Segundo Adrião e Domiciano (2020) esta nova configuração de produção e distribuição de bens (materiais e imateriais produzidos) vem sendo denominada de capitalismo digital.

No Brasil, plataformas digitais oferecem e são contratadas por governos municipais, estaduais e federais sob acordo de acesso às suas aplicações educacionais, com todas as questões de privacidade e uso de dados daí derivadas. Em análise dos sistemas estaduais de ensino brasileiros que fizeram uso da plataforma Google nos anos de 2005 e 2020, Adrião e Domiciano (2020, p. 677) revelam um crescimento de oito para 20 unidades federativas. Ou seja, 77% dos entes federados passaram a adotar os recursos da plataforma Google, impulsionados pelos efeitos imediatos da suspensão das aulas presenciais, em decorrência do isolamento social durante a pandemia da COVID-19, quando houve a adoção do ensino emergencial remoto.

As autoras ainda esclarecem que nos termos acordados foram dadas condições para a reprodução do capitalismo digital, por meio da monetização de dados comportamentais gratuitos, capturados pela vigilância e vendidos àqueles com interesse na projeção de comportamentos futuros. Assim, quanto maior o número de usuários, maior o protagonismo global da plataforma e de seus parceiros estratégicos (ADRIÃO. DOMICIANO, 2020).

A pesquisa identificou que também estiveram presentes a Microsoft (Mato Grosso), Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART) (Amapá) e Editora Moderna (Tocantins). Havendo ainda alternativas localmente, como aula gravada e disponibilizada por canal de televisão no Piauí; criação da plataforma Estude em Casa, em Minas Gerais; e da Plataforma Educarr, em Roraima.

Ainda que de forma preliminar, a análise das iniciativas privadas de superação do desafio tecnológico de manter o serviço público educacional em atividade num período de crise sanitária leva a crer que os processos de “digitalização” das relações educacionais foram aprofundados e generalizados. Com destaque, Adrião e Domiciano (2020) afirmam que pode ter sido aberto um novo *modus operandi* do capitalismo, no qual aspectos subjetivos (vontades, preferências, dúvidas) são utilizados por algoritmos especializados para a produção de mercadorias e serviços monetizados, gerando uma forma indireta de privatização da educação.

A educação pública como estratégia do alívio da pobreza estrutural

Estudiosos do processo de reestruturação produtiva para fins de continuidade da acumulação capitalista definem a globalização como um de seus principais corolários. Muitos destacam a exaustão da doutrina desenvolvimentista, promulgadora da ideia de que as nações, tomando as medidas corretas, estariam em uma caminhada que as levariam às condições de crescimento necessárias ao alcance do seu desenvolvimento. Tal desgaste gerou a modulação desse discurso, atribuindo a ele um caráter mais humanista e comunitário (EVANGELISTA. SHIROMA, 2006; ZANARDINI, 2014, BALL, 2020).

O movimento de reestruturação da ordem mundial após a segunda grande guerra, encabeçado pelos norte-americanos, imprimiu como fator determinante aos países sua modernização socioeconômica, estabilidade e segurança. Para tanto, relata Zanardini (2014), foram disponibilizados empréstimos e investimentos a países da Europa e da América Latina, essa última em especial pela ameaça comunista. Entrou em cena o Banco Mundial (BM) como maior intermediador, impondo aos tomadores de empréstimo que se adaptassem às exigências econômicas, políticas e ideológicas que ele defendia.

Ao analisar os textos dos organismos internacionais sobre educação, difundidos desde a última década do século XX, sobretudo, aqueles produzidos pelo Banco Mundial, constata-se transformações substanciais em seu discurso. Evangelista e Shiroma (2006) afirmam que no início foram cunhados termos economicistas como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia.

A visão do BM, elucida Zanardini (2014), sobre o crescimento do hiato entre pobreza e riqueza estava diretamente ligada à diferenciação do desenvolvimento entre os países. Ou seja, o crescimento econômico agravava a concentração de riqueza, logo, a solução prioritária seria a distribuição de renda, garantindo o controle da barbárie pelo suprimento das necessidades básicas. E, paralelamente, a garantia da produtividade dos mais pobres, por meio do desenvolvimento do capital humano, com vista a incluí-los no sistema econômico.

Com o passar dos anos, permanecendo a problemática da existência e reprodução da pobreza, foi ficando cada vez mais difícil deixar de reconhecer que se tratava de uma consequência da relação social de exploração do modo de produção, estabelecido pelo modelo de acumulação flexível do

capital, que não pode ser combatida em suas causas, sob pena de comprometer o próprio sistema capitalista.

Evangelista e Shiroma (2006) enunciam o surgimento de estudos e propostas para a melhor definição, medição e classificação da pobreza, estendendo-a para além dos indicadores econômicos, definindo como pontos nevrálgicos a falta de oportunidade, autonomia e segurança aos indivíduos. Assim, o BM passou a interpretar que o combate à pobreza precisava relacionar ações de mercado com esforços estatais e sociais.

A linguagem dos textos orientadores dos organismos internacionais foi modulada, incorporando conceitos considerados mais humanitários, como autonomia, equidade, inclusão, *empowerment*, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social e outros, como base da construção de políticas educativas, que associavam Estado, mercado e sociedade civil. O propósito não seria mais a erradicação da pobreza a partir da educação para a competitividade, agora a perspectiva seria uma educação para o alívio da pobreza (EVANGELISTA. SHIROMA, 2006).

A visão idealista trazida pelos reformadores, que atribuiu à educação a capacidade ilusória de solução dos problemas sociais gerados pelo sistema de produção, escondia os reais problemas que certamente necessitavam de uma intervenção muito mais ampla e profunda do que um sistema educacional é capaz de promover sozinho.

Os reformadores surgem como novos colonizadores de uma boa cultura, explica Freitas (2014), e dentre outras coisas oferecem à camada social imersa na pobreza o reconhecimento de que sua condição é consequência do seu demérito e da falta de oportunidade. Para o autor, nessa perspectiva é tirado o foco da pobreza gerada pelo capital e colocado holofotes sobre a escola e, assim, o “direito de aprender” cumpre funções desde as mais operacionais até as mais ideológicas.

A educação eficiente assumiu o papel de mediadora de contradições, num discurso ideológico de que por meio da educação de qualidade seria possível os pobres saírem de suas condições de pobreza, pois estariam capacitados para tornarem-se empregados. E, portanto, nada mais justo e necessário do que a aderência dos currículos e dos processos educacionais às demandas do mercado, assim como o monitoramento de sua eficácia. Zanardini (2014) denuncia que os sujeitos do processo educacional estão sendo levados a definir seu foco de luta para a melhora dos escores avaliativos e não para a mudança radical na forma de produzir e repartir o produzido.

O objetivo do discurso seria partir da ideia geral de que a condição de subempregado, desempregado ou pretensos sofrendores da pobreza seja um reflexo da ausência de mérito no processo individual de qualificação, de forma a gerar um consenso de que a suposta ineficácia das instituições educacionais somada à incompetência pessoal dos indivíduos, seria em grande medida o fator responsável pelo quadro de pobreza, impeditivo para o melhor posicionamento de uma nação no mercado global. (ZANARDINI, 2014).

Nesse cenário, a educação dos pobres, até então atrelada às ações sociais de Estado e ações filantrópicas majoritariamente de cunho religioso, despertou o interesse de setores econômicos engajados e dispostos a correr riscos financeiros em prol de inserirem-se nas redes estabelecidas de mudanças políticas de educação, beneficiando-se ainda da geração de oportunidades de negócios.

As fundações ou *think tanks* articuladas com organismos internacionais e governos nacionais formam uma comunidade discursiva e epistêmica volátil, com forte capacidade de mover-se entre o social, o político e o mundo dos negócios, que pratica o que pregam rompendo limites tradicionais, sobretudo, por serem flexíveis e adaptáveis. (BALL, 2020).

Em educação nasce uma nova filantropia que se propõe a promover soluções rápidas para problemas difíceis, permitindo que atores privados atuem em vias públicas, a partir de modelos de práticas comerciais e empresariais. Os novos filantropos, esclarece Ball (2020), querem ver impactos e resultados claros dos seus investimentos de tempo e dinheiro e, para tanto, fazem questão de participarem do planejamento para o alcance desses efeitos.

A perspectiva de negócios é exercida sobre problemas sociais e educacionais, tendo como princípios de trabalho: a) ampliar e adequar organizações sem fins lucrativos, comprometendo grandes lotes de financiamento por longo período; b) ênfase na avaliação e na gestão de desempenho e; c) promoção de relações “investidor-investido” com base em um engajamento consultivo (BALL, 2020)

Em seu estudo sobre as redes políticas e a disseminação do imaginário neoliberal por meio das políticas educacionais, no tocante à nova filantropia, Ball (2020) enuncia que esse novo método e compromisso fazem aqueles que têm dinheiro assumirem deveres sociais e morais que eram até então atribuídos às organizações da sociedade civil, entidades governamentais e agências estatais. Condição que na verdade cria oportunidades e gera uma “esfera parapolítica”, com cada vez mais força e influência, sustentada por recursos financeiros e tecnológicos “próprios”.

No Brasil, a maior representatividade desse fenômeno está na constituição do organismo Todos Pela Educação (TPE), criado em 2005, por um grupo de líderes empresariais que, ao analisarem a realidade educacional brasileira, considerou que sua baixa qualidade comprometia a competitividade do país e a coesão social dos cidadãos.

Martins (2009) esclarece que o TPE concluiu que a incapacidade técnica e política dos governos havia criado sérios problemas aos interesses do capital e, portanto, passou a ter como missão mudar o quadro educacional do país, principalmente a sua qualidade, instituindo para tanto o projeto “Compromisso Todos pela Educação”

Além do forte aporte das grandes corporações da mídia, Frigotto (2015) considera três as razões para o organismo Todos Pela Educação avançar nos espaços do Estado e nos aparelhos de hegemonia na sociedade civil. 1) a união da burguesia sobre o interesse de classe, mesmo havendo conflitos entre suas frações. 2) a renúncia do governo da época ao projeto coletivo de sociedade e de educação que o elegeu. 3) o esvaziamento do Ministério da Educação e outros órgãos vinculados, daqueles que sustentavam concepções e políticas dos movimentos sociais ou produziam análises críticas nos programas de pós-graduação, que por falta de apoio do governo saíram espontaneamente ou foram exonerados.

Dando prosseguimentos à implementação das reformas educacionais vários outros organismos estão se apresentando para “colaborar” com a rede pública que está no comando da reestruturação da política pública brasileira, tanto no que se refere à sua concepção como em sua execução. Como exemplo, Peroni e Caetano (2015) destacam o Instituto Ayrton Senna e o Unibanco/Projeto Jovem de Futuro que fazem parcerias com escolas públicas de ensino fundamental e médio, utilizando programas padronizados e replicáveis para os diferentes estados do país, com um forte controle e monitoramento dos resultados.

O estudo das autoras Peroni e Caetano (2015) sobre o estreitamento da relação entre o setor público e privado descreve outra formatação de rede constituída pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que tão diretamente atuou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O movimento surgiu durante um seminário internacional, realizado em 2013, que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e pela Fundação Lemann.

Participaram ainda do seminário a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação.

O MBNC foi composto por representantes do setor público, considerados estratégicos e partidários da articulação público-privado, além de um número significativo de organismos privados, como a Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, a ONG Cenpec, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, a Fundação Sociedade de Maria, o Instituto de Ensino e Pesquisa e o Instituto Fernando Henrique Cardoso. (PERONI, CAETANO, 2015,)

Não é difícil compreender que o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica Brasileira, além de institucionalizar premissas que se fundamentam nos interesses dos organismos privados que encabeçaram sua organização, também abriu um enorme mercado de oportunidades de negócios, necessários para atender às demandas de sua implementação, como disseminação das orientações contidas na base, treinamento dos professores, construção de materiais e recursos didáticos, etc.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA: TENSIONAMENTOS E DILEMAS

Longe de restringir a atividade docente aos reflexos das políticas públicas de educação, mas na impossibilidade de deixar de admitir sua grande influência, busca-se reconhecer os dilemas que os professores vêm enfrentando para compreenderem e se posicionarem diante dos tensionamentos gerados pelas contradições que estão direcionando seu ofício.

Muitas das atuais tensões vivenciadas pelos professores são creditadas aos desdobramentos da efetivação do papel atribuído à educação pública e dos direcionamentos para o seu desenvolvimento, que foram anteriormente destacadas: a supervalorização da educação como meio de alcance do desenvolvimento de uma nação; o interesse mercadológico pela educação e; o uso da educação para a justificação da pobreza e para o seu alívio.

Para efeito deste estudo foram destacados tensionamentos e indicados dilemas entre o trabalho docente codificado e o não codificado; entre a complexidade do ato educativo e o pragmatismo empregado ao trabalho docente; entre o discurso de supervalorização dos professores e a precarização de suas condições de trabalho e; entre a modernização tecnológica do trabalho docente e a racionalização da educação.

Entre o trabalho docente codificado e o não codificado

Em tese, a qualificação do fazer docente se dá pela sua objetividade, prescrição e rendimento mensurável. Porém, a obscuridade e desconsideração do seu caráter subjetivo e da complexidade de sua realidade impedem o alcance dos objetivos educacionais. É inegável a presença do trabalho codificado e do trabalho não codificado na atividade docente, tratados por Tardif (2014) como polos do trabalho do professor. Ao primeiro polo, diz o autor, cabe os aspectos burocráticos, obrigações formais, normas, regulamentos, procedimentos, enfim, um trabalho de caráter rotineiro, proporcionado pela padronização dos currículos e pelo sistema de avaliação externa.

O sistema nacional de avaliação da educação brasileira tem como base estrutural o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), um estudo comparativo internacional realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Molstad et al (2019) esclarecem que esse órgão tem como objetivo auxiliar os formuladores de políticas públicas, oferecendo um léxico de políticas globais sobre o que a educação é e como deve vir a ser.

Os relatórios do programa, enunciam os autores, trazem soluções diferentes para cada ator educacional. Aos formadores de políticas dão ênfase nas reformas curriculares e da educação pública. Aos professores, a ênfase está no ensino e na avaliação como modos de melhorar o desempenho dos alunos. (MOLSTAD et al, 2019)

Chamados “figuras-chaves”, os professores têm o papel de aumentar os padrões educacionais, pela sua importância individual e pelas atividades que realizam para a garantia da transformação e reformas educacionais. Nesse sentido, Molstad, Petterson e Proitz (2019) destacam a hierarquia entre “professores bons” e professores ruins” e entre “ensino eficaz” e ensino ineficaz”. Onde “professores bons” e “ensino eficaz” se dão quando professores e estratégias permitem que os estudantes desfavorecidos socialmente alcancem seus colegas mais favorecidos, levando assim à redução das “disparidades”.

Da análise dos relatórios do Pisa, os autores identificaram três dimensões da caracterização dos professores. Nos relatórios internacionais eles são considerados esclarecidos e desenvolvedores da educação, expressos como uma esperança. Nos relatórios técnicos são percebidos como desenvolvedores esclarecidos e importantes, porém, como também são entregadores da política, precisam ser esclarecidos sobre como alcançar um melhor desempenho estudantil. E nos relatórios nacionais enfatiza-se a necessidade de esclarecê-los e ter seu trabalho restringido para um desempenho melhor, por exemplo, por meio de mais avaliação. Por fim, concluem que há diferença no raciocínio dependendo de onde os professores estejam situados no processo das políticas públicas, mas em nível geral o raciocínio sobre a docência é bastante estreito e denso (MOLSTAD. PETTERSON. PROITZ, 2019).

No segundo polo, tratado por Tardif (2014) como trabalho não codificado, estão os componentes informais, implícitos ou invisíveis e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, áreas

flutuantes que revelam sua complexidade e tomam forma no cotidiano das escolas. Onde emergem as subjetividades dos estudantes, as subjetividades dos professores, o contexto nem sempre propício às expectativas educacionais redentoras.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2013) convida à reflexão sobre a condição humana de mestres e estudantes no processo de ensinar-aprender, com suas culturas, valores, medos, traumas, vivências, esperanças e emoções. O autor afirma que frente à condição humana precarizada das crianças e jovens, não dá para os professores simplesmente prepararem aula, repassarem matéria e aplicarem avaliação sem indagarem todos os aspectos que os fazem gente e não só estudantes.

A retomada de uma onda conservadora que invadiu a educação reduziu a docência à condição de aulista, mera transmissão de conteúdos, que, segundo Arroyo (2013), reflete nas políticas curriculares do que e do como ensinar, do que avaliar, do que exigir dos professores e dos estudantes nas provas, o que tem sido o marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais docentes. Docentes são obrigados a negar a realidade ao seu redor, centrando-se em obter bons resultados. Submetem-se a ser avaliados em função apenas desses resultados e que sua carreira e seus salários sejam condicionados a resultados matemáticos e estatísticos.

Em mais uma interessante análise nesse sentido, Arroyo (2014) elucida que a presença de outros sujeitos em ações coletivas – que se tornaram afirmativas no campo, em comunidades quilombolas, indígenas e de povos da floresta, nos movimentos feministas, negros, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidades – trouxeram à cena educativa sujeitos sociais até então invisibilizados, antes apenas destinatários de programas sociais e de políticas educativas compensatórias.

A presença desses outros sujeitos questiona as antigas pedagogias e teorias pedagógicas dominantes, contrapondo pedagogias de humanização/emancipação às pedagogias de desumanização/subordinação. Arroyo (2014) lembra que o projeto de colonização reduziu a diversidade pedagógica, ao desperdiçar e inferiorizar processos educativos, de produção de saberes, de valores, de humanização dos povos e coletivos, concebendo-os como seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores.

A mercantilização da educação, a submissão da ciência e das instituições do conhecimento à lógica da reprodução do capital e a restrição das pedagogias à capacitação para a empregabilidade tornaram as instituições educacionais, os currículos e as pedagogias mais rígidas, mais conservadoras e, conseqüentemente, territórios de disputas mais acirradas, porque rechaçam as demandas dos coletivos populares, dos trabalhadores (ARROYO, 2014).

Nessa perspectiva, o tensionamento entre trabalho codificado e trabalho não codificado é levado à níveis extremos pelo crescente distanciamento e desconsideração do primeiro polo sobre o segundo. Por sua vez, o professor como agente dessa mediação sofre pela sua condição de intervenção cada vez mais limitada, convivendo com fortes dilemas no desenvolvimento cotidiano do seu trabalho docente, que podem ser exemplificados pelo questionamento: Como os professores podem responder aos abstratos determinantes do trabalho codificado, sob os quais seu desempenho profissional está sendo avaliado, frente às concretas determinações da realidade, que lhes exige seguirem caminhos alternativos para suprir as demandas dos estudantes?

Entre a complexidade do ato educativo e o pragmatismo empregado à atividade docente

Ainda que decorrente do mesmo ponto de análise anterior, outro relevante tensionamento precisa ser ressaltado, considerando o trabalho docente agir numa construção social, multifacetada, com descrição metodológica imbricada de escolhas epistemológicas. Pela complexidade das situações do trabalho docente, Tardif (2014) ressalta a exigência de competências reflexivas de alto nível e capacidade de gerir melhor a contingência das interações humanas, que requer dos professores qualificação elevada e conhecimento abstrato.

Tal constatação vai de encontro à incorporação das pedagogias do “aprender a aprender” como base das políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores. Duarte (2010) destaca o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista como pedagogias hegemônicas, por corresponderem às demandas da educação capitalista pós-moderna. E segue afirmando que, em geral essas pedagogias estão centradas

na noção de conhecimento tácito e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico. (DUARTE, 2010)

A concepção pragmática da formação dos professores, longe de ser uma articulação simbiótica entre teoria e prática, abre mão da apropriação dos conhecimentos históricos e socialmente constituídos, concentrando-se na aquisição ativa, voluntária e espontânea de um método de construção de conhecimentos, a partir do movimento cíclico de leitura e reflexão da realidade.

O conhecimento aplicado nas decisões do professor sobre sua atividade, esclarece Duarte (2010), não vem de livros e teorias. É um conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis torna-se o maior objetivo da formação.

A reforma propagada como inovadora, esclarecem Evangelista e Triches (2014), é de fato apenas novos passos na mesma direção, menos cursos teóricos, mais programas de treinamento, mais vídeos com aulas, mais exercícios práticos, mais técnicas de gerenciamento de classe, mais materiais didáticos, mais engajamento docente e mais observação de práticas exitosas.

A mais recente investida sobre a política de formação de professores da educação básica deu-se por meio das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tratam-se da Resolução CNE/CP n. 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e da Resolução CNE/CP n. 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Essas resoluções foram consideradas por estudiosos e instituições de educadores como instrumentos legais estabelecidos com o forte propósito de preparar os profissionais da educação, em especial os docentes, para a implementação da BNCC. Logo à primeira vista, é possível associar essas diretrizes às teorias do “aprender a aprender”, com destaque à pedagogia das competências, pois nelas são categorizadas competências profissionais aos professores, consideradas essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Também é possível reconhecer que as resoluções têm fundamentação nos pressupostos do professor reflexivo e da epistemologia da prática, pela centralidade do currículo das licenciaturas nos conhecimentos específicos e funcionais e no exercício da prática profissional. A base comum – composta dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos – é atribuída somente ao primeiro ano do curso e tem o propósito de fundamentar a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Em documento publicado ao final do XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ocorrido entre 1 e 5 de fevereiro de 2021, a instituição destacou algumas críticas e repúdio à BNC - Formação e a BNC - Formação Continuada. Na seção reservada às resistências necessárias é declarado que as atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários.

A ANFOPE prossegue afirmando que com isso aprofundam o processo de avaliação, responsabilização, privatização e mercantilização da educação, com destaque especial para o afastamento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, e a entrega da formação continuada preferencialmente a organizações sociais e fundações empresariais (ANFOPE, 2021).

Vale ainda ressaltar que a articulação e generalização das medidas de reconversão (formação de um profissional da educação de novo tipo e reinvenção da docência), de desintelectualização (qualificação concentrada na pesquisa prática e no saber construído “na” e “pela” experiência) e da certificação (por meio da avaliação de desempenho), citadas por Shiroma e Cunha (2016), produzem sobre o trabalho docente o reforço do individualismo, a competição e a classificação como estratégia de

gestão. Tais repercussões desconfiguram o caráter coletivo do ato educativo, além de impedir a mobilização da massa de professores para o enfrentamento conjunto de suas problemáticas.

Constata-se, portanto, que o impasse se estabelece pela tensão entre a complexa demanda social vivenciada pelos docentes e a descaracterização do trabalho intelectual do professor. Atribui-se a naturalização da alienação da atividade docente, em especial, pelas pedagogias pragmáticas e hegemônicas que estão sendo aplicadas como base de sua formação.

Considerando que nenhuma ação pedagógica está livre de intencionalidade e estando os professores cada vez menos envolvidos na fundamentação filosófica e epistemológica que estabelece seu trabalho, emerge mais um dilema: Uma formação pragmática é capaz de preparar professores para exercerem sua atividade profissional com consciência e compromisso social, garantindo a criticidade, resistência e alternância quando necessárias?

Entre o discurso de supervalorização e responsabilização dos professores e as precárias condições de trabalho

Pode-se ainda discorrer sobre outro tensionamento gerador dos dilemas do trabalho docente, a partir da análise da supervalorização dos professores, disposta nas diretrizes e nos discursos legitimadores das reformas educacionais como um reconhecimento político do papel social desses profissionais. Mas que, dentre outros fins, válida a injusta responsabilização dos professores sobre os resultados do desempenho dos estudantes nos exames realizados e divulgados pelo sistema nacional de avaliação.

O paradoxo se estabelece em definitivo quando em paralelo ao discurso de supervalorização dos professores se dá o processo de deterioração das suas condições de trabalho. Oliveira (2019) enuncia esse processo como decorrente de mecanismos de gestão e organização do sistema educacional, extraídos da NGP, sob o argumento da racionalidade técnica e da atribuição de maior eficiência ao setor público.

Nesse contexto, Evangelista e Triches (2014) enunciam que a tarefa imposta aos professores é intrinsecamente irrealizável, pois nenhuma das mudanças necessárias ao país está na esfera de sua atuação, não devendo lhe ser imputada a criação dos problemas, tampouco sua solução. O apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material.

Ao analisar as condições de trabalho docente, Hypólito (2012) traça uma relação de consequência entre a precarização, a intensificação e a autointensificação, referenciada por aspectos internos e externos à profissão e outros anteriores ao processo de trabalho. Para o autor, os cruzamentos e influências recíprocas dos aspectos dessa relação são de difícil percepção por boa parte dos docentes e setores sociais, que acabam atribuindo os dilemas educativos às relações diretamente identificáveis ou os naturaliza como intrínsecos à profissão, deixando de associá-los com problemas de carreira ou de políticas educacionais mais amplas.

A despeito das diretrizes de carreira do magistério público em nível nacional, definidas por meio da Resolução CNE 02/2009 e do piso salarial profissional nacional, estabelecido pela Lei 11.738/2008, Oliveira (2019) ressalta a desigualdade de salários, condições de trabalho e carreira entre os profissionais das diferentes redes públicas municipais e estaduais, ainda que apresentem mesma formação, titulação e tempo de serviço. Essa desigualdade é atribuída pela autora, em grande medida, pela desigualdade regional do país, tanto na distribuição da população como na arrecadação, o que repercute na capacidade financeira dos Estados e municípios.

A resistência de implementação da lei do piso dos professores da educação básica associada com a flexibilidade das relações de trabalho no magistério público, promove uma grande diversidade de políticas salariais, atreladas ao tipo do contrato de trabalho (efetivo ou temporário) e à existência ou não do plano de cargos e carreiras. Oliveira (2019) destaca ainda, que além de operar para o rebaixamento do nível salarial, o caráter precário de vínculo empregatício, sem garantir os mesmos direitos e benefícios dos efetivos, resulta em uma grande rotatividade dos professores, que afeta diretamente os coletivos escolares.

Ainda em decorrência da desigualdade socioeconômica brasileira, presente em qualquer das dimensões territoriais analisadas (regional, estadual, municipal, urbana ou rural), pesquisas revelam níveis de inadequação dos ambientes educacionais às condições necessárias para a realização do trabalho

docente, exigindo um esforço de adaptação dos professores para corresponder às necessidades de aprendizagem apresentada pelos estudantes.

Ao analisar as condições físicas e materiais para o desempenho do trabalho docente, Hypólito (2012) as considera em média razoável e em alguns casos ruins. Ressalta que por se tratar de aspectos relevantes para o bom ou mau desempenho do trabalho escolar, urge a definição de um padrão de qualidade para a escola pública. Dentre outros benefícios, esse padrão daria aos profissionais e usuários um parâmetro para melhor sustentar suas reivindicações junto aos gestores públicos.

A intensificação do trabalho docente segundo Oliveira (2017) é originária da crescente exigência física, emocional e cognitiva exercida sobre os professores em suas atividades. Conforme a pesquisadora, condicionantes como ritmo, tempo, condições de trabalho e pressões por resultados foram agravados pelas reformas educacionais das últimas décadas, que geraram ampliação da jornada de trabalho; aumento do número de estudantes nas turmas; maior supervisão/controlado das atividades; aumento das exigências sobre o trabalho em relação ao desempenho dos estudantes; incorporação de novas funções e responsabilidades e; intervalos insuficientes para lanche/descanso.

A meritocracia e a responsabilização por resultados direcionam aos docentes uma pressão que para Shiroma e Cunha (2016) pode até promover reconhecimento e valorização em formas de bônus, mas, pela decorrente intensificação do trabalho, acabam por gerar maior volume de sofrimento, adoecimento e mal-estar dos professores.

A carreira, remuneração e condições de trabalho, esclarece Brito (2012), são centrais para a valorização dos profissionais da educação básica e, conseqüentemente, para a compreensão da sociedade da importância do trabalho docente e para a percepção dos próprios professores sobre si mesmos e sobre o seu trabalho.

A autora ainda alerta que nas últimas décadas pesquisadores e dirigentes educacionais têm colocado a perda de valorização docente da educação básica e a impossibilidade de ascensão social como fatores determinantes para o desinteresse dos jovens pela formação docente e dos licenciados pelo ingresso na carreira.

Enfim, observa-se que as repercussões das políticas públicas que envolvem o trabalho docente, das quais eclodem dilemas vivenciados cotidianamente pelos professores, estão no sentido contrário do posicionamento de destaque da educação como estratégia de desenvolvimento do país, assim como, dos discursos que apresentam os professores como principais agentes da implementação de tal estratégia.

Evangelista e Triches (2014) criticam a posição política do Estado ao atribuir aos professores o “poder baseado na dedicação”, requerendo que se tornem um superprofessor, quando as excessivas atribuições não têm correspondência com a política de formação, tampouco com as condições de trabalho.

As autoras seguem elucidando que na verdade está sendo atribuído ao docente da educação básica o papel de professor-instrumento da manutenção da hegemonia burguesa, um instrumento da política estatal, por meio do estereótipo de superprofessor, responsabilizando-o por questões além da sua função. (EVANGELISTA, TRICHES, 2014)

Assim, frente à desafiadora realidade educacional do país, ergue-se mais um tensionamento envolvendo o trabalho docente. De um lado o compromisso social e a responsabilização atribuídos aos professores e de outro as condições apresentadas para o desenvolvimento do seu trabalho, o que dá origem ao dilema: Estaria o trabalho docente corroborando com um discurso avesso aos propósitos progressistas da educação, ao assumir a responsabilização do professor pelos índices de desenvolvimento da educação, o que na verdade escamoteia o compromisso ideológico da educação com um sistema de produção excludente para a maioria da sociedade?

Entre a modernização tecnológica do trabalho docente e a racionalização da educação

O último tensionamento gerador de dilemas vivenciados pelos professores selecionado para esse estudo trata sobre a racionalização do trabalho docente por meio da incorporação das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), que se choca com a natureza subjetiva e complexa das interações humanas, base do processo educativo.

A profusão das TICs teve importante papel na modernização do processo produtivo e na globalização dos mercados. A demanda pela incorporação de recursos tecnológicos no ambiente educacional deu-se sob a justificativa da necessidade da educação também se modernizar, visto sua condição estratégica para o desenvolvimento nacional.

Vários documentos orientadores das reformas educacionais, difundidos no final da última década do século XX, indicaram o uso das TICs como meio de elevar a qualidade da educação. A literatura da área, sobretudo aquelas destinadas à difusão da pedagogia do aprender a aprender, passou a ser cada vez mais incisiva em afirmar que a habilidade em utilizar novas tecnologias estava entre as novas competências profissionais para ensinar. O que tornou urgente a construção de uma cultura tecnológica nas escolas.

Para Perrenoud (2000), assim como os especialistas da indústria praticavam a “vigília tecnológica” para não se fecharem nos instrumentos de seu tempo, melhor seria que os professores exercessem uma vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática para saberem do que seria feita a escola de amanhã, além de abrirem-se para o que desenrolava na cena das novas tecnologias da comunicação e informação.

Ainda segundo o autor, as novas tecnologias poderiam potencializar os trabalhos pedagógicos e didáticos, pela criação de situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas. Haveria uma divisão de trabalho que não mais repousaria todo o investimento sobre o professor, uma vez que tanto a informação, quanto a dimensão interativa seriam assumidas pelos produtores dos instrumentos (PERRENOUD, 2000)

Todavia, tendo como “objeto” seres humanos, como afirma Tardif (2014), as tecnologias de interação educativas são marcadas por uma exigência dobrada. Diferente dos trabalhadores com especialidade nas ciências naturais e aplicadas, os especialistas das ciências humanas e sociais não dispõem de saberes e recursos tecnológicos suficientes para o controle eficaz e instrumental das tarefas de seu trabalho.

As técnicas do trabalho docente não se fundamentam absolutamente nas ciências, elas se compõem de saberes cotidianos, sociais, linguagem natural, experiências, ideologias, crenças... As técnicas indicadas pela racionalização do trabalho se confrontam com o contingenciamento, complexidade, singularidade, axiologias das situações humanas. Tardif (2014) atesta que o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo, mas instigar no plano da motivação, dos desejos, das significações a própria atividade de aprendizado do outro.

Além disso, a indisponibilidade de recursos financeiros para os altos investimentos em equipamentos, programas e suas manutenções; a inabilidade da grande maioria dos professores em operar tais recursos tecnológicos e, em decorrência; a dificuldade em associá-los com sua prática docente, tornaram-se obstáculos às TICs no âmbito das escolas públicas. Uma cultura de resistência foi durante anos utilizada pelos gestores educacionais como justificativa do ritmo lento do processo que almejava a elevação da qualidade da educação por meio da aplicação de tecnologias.

A aceleração da evolução tecnológica, sobretudo, com a convergência dos recursos em um único equipamento, o aparelho celular, ofertado em modelos cada vez mais acessíveis, e a popularização do acesso à internet, potencializaram a disseminação da cultura tecnológica em todas as camadas sociais.

Em decorrência, a pressão pela modernização tecnológica dos processos gerenciais e pedagógicos das escolas públicas ficou cada vez mais irresistível, principalmente por sua correspondência com os ditames da Nova Gestão Pública e os interesses mercadológicos sobre a educação, já comentados em tópicos anteriores.

Nas primeiras décadas do novo milênio a investida da tecnologia sobre o trabalho dos docentes das escolas públicas, deu-se em grande proporção por via da formação inicial e continuada, desenvolvida sob a metodologia da Educação a Distância de interação digital. Contudo, mesmo com a crescente implantação de plataformas digitais para uso na gestão e controles administrativos e pedagógicos, no processo de ensino a aplicação das TICs ainda se manteve tímida e esporádica.

Porém, em 2020, um fenômeno fora de todas as projeções impactou diretamente o trabalho docente. A Pandemia da COVID-19 exigiu um processo de adaptação à realidade do isolamento social, sem precedentes. O impedimento da continuidade da educação presencial fez com que o sistema de ensino público brasileiro repentinamente busca-se alternativas para manter seu funcionamento. Sendo

imposta aos professores a incorporação imediata e compulsória dos recursos tecnológicos no desenvolvimento de suas atividades.

O ensino remoto apresentou-se como a melhor opção e foi realizado pelos professores a partir de suas residências, em momentos síncronos (professores e estudantes em interação por meio de plataformas digitais) e momentos assíncronos (estudantes em atividade individual). Todavia, a organização do trabalho pedagógico nessa modalidade além de enfatizar as fragilidades do sistema, segundo Oliveira e Pereira Júnior (2020), ainda trouxe aos docentes novas dificuldades para a realização do seu ofício.

Para a realização do trabalho docente remoto, os autores destacaram dentre tantas dificuldades enfrentadas pelos professores: a falta de equipamentos adequados; a conexão à internet limitada; a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos e; a pouca (ou ausência de) experiência com ambientes virtuais. Havendo, ainda, outras questões relacionadas ao suporte para o trabalho doméstico, mormente envolvendo as mulheres, maioria entre os professores da educação básica. A jornada de trabalho passou a consumir mais tempo das professoras, dividindo espaço com o cuidado dos filhos, que também ficaram sem escola. (OLIVEIRA e PEREIRA JÚNIOR, 2020).

A pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Trabalho Docente da UFMG (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), mobilizou 15.654 professores das redes públicas de ensino no Brasil, entre 08 e 30 de junho de 2020. Dentre outros dados levantados, foi revelado que 84,3% dos professores encontravam-se em atividade remota e que as redes estaduais e municipais ofereceram suportes diferenciados, como: distribuição de apostilas e manuais com tarefas aos alunos; aulas por meio de canais de TV e Rádio; acesso a Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A pesquisa também apresentou informações sobre demandas que o trabalho remoto trouxe aos professores, requerendo deles novas habilidades; disponibilidade de recursos tecnológicos; bom acesso à internet e; tempo suficiente para replanejar seu trabalho, produzir material, executar as aulas e avaliar o rendimento. Como consequência, os docentes tiveram que arcar com o aumento de suas despesas com equipamentos, melhoria do acesso à internet e consumo de energia elétrica. E, pela sobrecarga de trabalho com o aumento da jornada, houve comprometimento físico, mental e emocional desses profissionais.

Pesquisas também informaram a dificuldade dos estudantes com o acesso à internet e a disponibilidade de equipamentos. A grande maioria contava unicamente com um celular, com limitação de dados móveis, para todos os membros da família. (DATA FOLHA, 2020; UNIDIME, CONSED, 2020 apud OLIVEIRA e PEREIRA JÚNIOR, 2020).

A responsabilização dos professores sobre o processo educativo foi incrementada com a tarefa de mobilizar e motivar os estudantes a participarem das atividades remotas, mesmo com todas as dificuldades impostas pela distância, insegurança e desgaste emocional gerados pela pandemia.

Durante esse período o trabalho docente recebeu diferentes interpretações da sociedade, por exemplo, os pais ao acompanharem mais de perto o cotidiano das aulas de seus filhos, reconheceram a importância do papel do professor. Por outro lado, alguns políticos teceram críticas aos docentes das escolas públicas, referindo-se a eles como profissionais omissos, que sem interesse pelo trabalho impediam o retorno imediato às aulas presenciais.

A despeito de todas as dificuldades impostas, a verdade é que a desmobilização do sistema público de educação pelo distanciamento social só não gerou o total abandono do ensino público, pelo esforço dos professores em manter o mínimo de contato com os seus estudantes.

Passado o momento crítico da pandemia, foi dado início ao retorno às aulas semipresenciais em 2022, requerendo nova investida dos professores, que realizaram uma busca ativa para trazer os estudantes de volta ao ambiente escolar. E, em seguida, receberam esses estudantes da melhor forma possível, ajudando-os a enfrentar seus medos e traumas, ainda que aprendendo a lidar com os seus próprios.

Mesmo tentando entender todo o fenômeno da pandemia e buscando reconhecer aos poucos suas consequências sobre a educação e, em especial, sobre o trabalho docente, foi possível vislumbrar alguns efeitos mais imediatos e a partir deles prospectadas medidas futuras. Destacaram-se a urgência da oferta de serviços de apoio aos estudantes e os profissionais de educação, pela pressão psicológica e as

perdas afetivas ocorridas durante a pandemia. E, devido ao déficit de aprendizagem gerado por mais de dois anos em condição precária de ensino ou até ausência total de contato com a escola, o sistema deveria dar suporte para os professores desenvolverem atividades de recuperação e suplementação, sob pena, de comprometer ainda mais a qualidade da educação.

Não obstante, a experiência, mesmo que sob pressão, da utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho docente, deve ser bem aprimorada para o incremento de recursos didáticos ao processo de ensino, para tanto, investimentos em suportes técnicos e em formação dos professores devem ser prioridade na gestão pública.

Mas é importante estar atento ao uso indiscriminado da tecnologia para potencializar a racionalização da educação. Grandes corporações promotoras das plataformas digitais disponibilizadas aos sistemas públicos de ensino para a realização do ensino remoto durante a pandemia, tiveram seu conhecimento sobre o processo educativo ampliado exponencialmente. Dada essas condições de aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos para a otimização do processo de ensino, pode-se prospectar o crescimento dos interesses mercadológicos da educação.

Enfim, ressalta-se que o dilema dos professores frente à incorporação das TICs no trabalho docente se agrava quando a educação se distancia dos propósitos humanistas e se aproxima dos interesses do capital, nos quais a lógica da acumulação flexível defende o uso da tecnologia para o aumento da qualidade e da rentabilidade, ao menor custo possível.

Nesse sentido, coloca-se sob análise a defesa da proposta de presença massiva das TICs na educação básica, considerando se tratar de mais um dilema envolvido no trabalho docente. Podendo ser descrito como: Até que ponto a modernização tecnológica da educação, comprometida com interesses econômicos e mercadológicos, pode reduzir o trabalho vivo dos professores e, assim, comprometer a interação e a mediação das subjetividades e complexidades do processo educativo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo considera-se ter sido dada a contribuição almejada para a compreensão dos fundamentos sócio-históricos de caráter político e econômico que constituem o trabalho docente na educação básica pública na contemporaneidade. De onde decorre a constatação de que o trabalho docente, assim como todo o tipo de trabalho na contemporaneidade, está sujeito aos ditames da nova ordem social.

Conclui-se, portanto, que estando sob a égide de interesses econômicos e mercadológicos, a educação foi submetida a processos gerencialistas, que por consequência afastaram os professores do caráter intelectual, da natureza humanista e dos propósitos emancipatórios, há muito idealizados pela perspectiva progressista do seu ofício.

É difícil não se incomodar ao acompanhar medidas reducionistas, que comprometem a formação dos professores. Assim como, vê-los sendo enquadrados como meros prestadores de serviços prescritos, sujeitos a avaliação objetiva de desempenho e atuando em condições precárias de trabalho, ainda que contraditoriamente sejam supervalorizados e responsabilizados em discursos e textos políticos.

Não obstante a toda essa conflituosa condição, muitas pessoas continuam dando início ao seu processo de formação docente, outras se encontrando em fase de conclusão, planejando atuar na habilitação profissional e muitas estão nas salas de aula desenvolvendo seu trabalho. Sem deixar de considerar que também há algumas tantas deixando a profissão por afastamento, aposentadoria ou abandono, em busca de melhorar sua condição social.

Enfim, tem-se a certeza de que o enfrentamento da difícil realidade educacional brasileira é cotidiano para um contingente muito grande de profissionais. A curiosidade latente passa a ser agora o reconhecimento da leitura e do posicionamento assumido por eles frente a essa realidade. Ou seja, o reconhecimento de como os professores da educação básica pública brasileira – agentes sociais num cenário de tantas contradições, em espaços e entre pessoas com tanta demanda não atendida e convivendo com tensionamentos e dilemas que limitam sua capacidade de intervenção – estão constituindo sua identidade profissional e a partir daí estabelecendo seu posicionamento e sua forma de atuação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Revista Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020.

ADRIÃO, Theresa; VENCO, Selma. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, v. 27, n. 96, p. 1-14, 2022.-

ANFOPE. *Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE – 2021*. “Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. Ano: 2021

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. 23. Ed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, Dalila. VIEIRA, Livia (Orgs.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 191-209.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio (Org. et al). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 115-144

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DELORS, Jacques et al. *Os quatro pilares da educação. Educação: um tesouro a descobrir*, v. 4, p. 89-101, 1999.

DUARTE, Newton. O Debate Contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 20, p. 43-54, junho 2006.

EVANGELISTA, Olinda. TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1 ed. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 47-82

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

_____. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, v. 13, n. 20, 2015. p. 206-233

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila. VIEIRA, Livia (Orgs.) *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 211-229

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo" Todos pela Educação". *Práxis Educativa*, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009.

MOLSTAD, Christina Elde. PETTERSSON, Daniel. PROIZ, Tine S. Infusão Suave: a construção dos "professores" no âmbito do Pisa. In: OLIVEIRA, Dalila et al (Orgs.). *Política educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 21-38

OLIVEIRA, Dalila Andrade. PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. VIEIRA, Livia Maria Fraga. DUARTE, Adriana Maria Cancela. SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. DUARTE, Alexandre William Barbosa. JORGE, Tiago Antônio. *Indicadores do Trabalho Docente na Educação Básica*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila et al (Orgs.). *Política educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 271-300

OLIVEIRA, Dalila Andrade. PEREIRA JÚNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. POCHMANN, Marcio (Orgs.). *A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020. p. 207-228

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul editora, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa? *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2015. p. 337-352

POCHMANN, Márcio. Os trabalhadores na regressão neoliberal. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. POCHMANN, Marcio (Orgs.) *A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. - 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020. p. 31-53

SHIROMA, Eneida Oto. CUNHA, Thais Marcelino. Os professores na agenda do banco mundial para a próxima década. In: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO, Marilza. ROSA, Sandra Vaéria (Org.). *Didática e Currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED publicações, 2016. p. 131-149

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Junqueira&Marin Editores, 2014. p. 100-109

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Autora 1 – Pesquisa, análise dos dados, produção da escrita do texto.

Autora 2 – Orientação da pesquisa, análise dos dados, revisão da produção escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.