

A FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADÃ DO PROFESSOR: luta pelo humano

*Elaine Conte
Amarildo Luiz Trevisan
Fabiane Rodrigues dos Santos*

Resumo

O objetivo da discussão é realizar um mapeamento e discussão da produção sobre políticas e gestão da educação no Brasil e suas interfaces no campo da formação política de professores da educação básica. Para isso, analisamos o sentido das políticas e gestão emergentes na educação e, também, averiguamos as possíveis propostas contemporâneas para a formação política de educadores, lançando as bases teóricas de modos (trans)formadores de prática, na contramão do mundo capitalista neoliberal. O trabalho contempla algumas políticas da educação e os saberes que insurgem e se renovam no tempo presente, alimentando formas de (re)existência do ser professor. Em tempos de crise, a jornada do professor brasileiro da educação básica à pós-graduação é exaustiva e desvalorizada, exigindo ações imediatistas, rápidas e desconectadas de projetos conjuntos. A pesquisa hermenêutica contextualiza a atitude permanente de revisão de estudos, tendo como horizonte de criação as estratégias formativas conectadas às políticas educacionais. É inspirada na (re)construção de conhecimentos e referências do campo, buscando entender a experiência da formação política e cidadã do professor que estamos vivendo, para que seja possível abrigar a pluralidade do humano. **Palavras-chave:** políticas educacionais; gestão escolar; formação política.

THE POLITICAL AND CITIZEN EDUCATION OF THE TEACHER: fight for the human

Abstract

The purpose of the discussion is to map and discuss production on education policies and management in Brazil and their interfaces in the field of political training of basic education teachers. For this, we analyze the meaning of emerging policies and management in education, and we also investigate possible contemporary proposals for the political training of educators, laying the theoretical foundations of (trans)forming modes of practice, against the grain of the neoliberal capitalist world. The work contemplates some education policies and the knowledge that arise and are renewed in the present time, feeding forms of (re)existence of being a teacher. In times of crisis, the journey of the Brazilian teacher from basic education to graduate school is exhausting and undervalued, demanding immediate, quick actions that are disconnected from joint projects. Hermeneutic research contextualizes the permanent attitude of reviewing studies, having training strategies connected to educational policies as a creation horizon. It is inspired by the (re)construction of knowledge and references in the field, seeking to understand the experience of political and civic education of the teacher that we are living, so that it is possible to shelter the plurality of the human.

Keywords: educational policies; school management; political background.

LA FORMACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANA DEL DOCENTE: luchar por el ser humano

Resumen

El objetivo de la discusión es mapear y discutir la producción sobre políticas y gestión educativa en Brasil y sus interfaces en el campo de la formación política de profesores de educación básica. Para ello, analizamos el significado de las políticas y la gestión emergentes en educación, y también investigamos posibles propuestas contemporáneas para la formación política de los educadores, sentando las bases teóricas de modos de práctica (trans)formadores, a contrapelo del mundo capitalista neoliberal. El trabajo contempla algunas políticas educativas y los saberes que surgen y se renuevan en la actualidad, alimentando formas de (re)existencia del ser docente. En tiempos de crisis, el camino del docente brasileño desde la educación básica hasta el posgrado es agotador y desvalorizado, exigiendo acciones inmediatas, rápidas y desvinculadas de proyectos conjuntos. La investigación hermenéutica contextualiza la actitud permanente de revisión de estudios, teniendo como horizonte de creación las estrategias de formación vinculadas a las políticas educativas. Se inspira en la (re)construcción de saberes y referentes en el campo, buscando comprender la experiencia de formación política y cívica del docente que estamos viviendo, para que sea posible cobijar la pluralidad de lo humano.

Palabras clave: políticas educativas; gestión escolar; trasfondo político.

INTRODUÇÃO

Partindo do diagnóstico de que há uma instrumentalização cultural, sustentada por uma ideologia de mercado, que contribui para a busca de praticidade avaliativa e do empreendedorismo do professor¹, verificamos, em documentos oficiais que regem a formação docente a tendência em desenvolver certas competências para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Em tempos de deslegitimação da formação política do professor, cabe a reflexão aprofundada sobre políticas educacionais que regem a formação cidadã do professor para entender a experiência do político que estamos vivendo hoje. Esse cenário parece ter decretado a condição de reprodução e acomodação para a formação pedagógica, conforme diz Freire (2001), cuja impressão subjacente é de que a competência discursiva, científica e política dos professores é realizada sem a experiência e a presença do profissional da educação, isto é, são reguladas e surgem por decreto. Ainda, a ideologia da competência e a organização do currículo por competências, conforme aponta Marilena Chauí (2014, p. 113), “[...] tem como alvo criar os incompetentes” em participação social e na escuta atenta aos processos educativos, por estabelecer modelos ideológicos de desempenho, restringindo o desenvolvimento humano e as experiências socioculturais à aquisição de um certo funcionamento e adaptações ao mundo das grandes corporações.

O sistema de ensino sem a formação cidadã propiciada pela participação em políticas públicas e gestão² educacional vira um barco sem rumo. Ou seja, não conviver politicamente significa a perda de uma comunidade disposta a garantir e proteger os direitos humanos e a própria humanidade (ARENDT, 2007). A experiência política do professor é uma reivindicação da

¹ “Tal intento compõe um conjunto de políticas educacionais consolidadas a partir da década de 1990, articuladas à reestruturação produtiva tendo em vista capturar a subjetividade e o exercício profissional do professor. O *slogan Seja um professor!*, construído pelo Estado, integra um discurso emblemático e ideológico. Duas de suas faces são examinadas: de um lado, enaltece o docente e o responsabiliza pela ascensão social dos alunos e, de outro, articula seu desprestígio via discursos denegridores e sua desqualificação por meio de programas formativos aligeirados e pragmáticos. Concluímos que a demanda oficial é irrealizável, posto que os problemas nacionais não se originam na esfera de atuação do professor, muito menos sua solução” (EVANGELISTA, TRICHES, 2015, p. 178).

² A gestão democrática da educação emerge das inter-relações entre escola, poder local, comunidades populares, contexto nacional, organismos internacionais e produção de documentos oficiais.

pluralidade humana para trabalhar com a dimensão da formação que torna o sujeito capaz de agir no mundo. No cenário atual, é impossível se eximir de debates no campo das políticas da educação ou reconhecer posições diferentes capazes de lançar um olhar acerca do necropoder que ameaça as vidas humanas e a educação democrática das futuras gerações, em tempos de pandemia política (ARROYO, 2019). Tudo indica que as tensões políticas de Estado no quintal da docência precisam fortalecer os sujeitos dos saberes e não levar à desumanização da história única, ou deixar que as crianças sejam desumanizadas, à revelia da própria realidade pedagógica que insiste em emitir tais discursos hegemônicos.

O direito a ter direitos somado à ideia de que a educação não é um privilégio, mas um processo de humanização, de (re)existir, confere aos seus próprios agentes a condição de reformadores das políticas da profissão (ARENDETT, 2007). Por várias razões, discutir sobre políticas e gestão da educação básica tornou-se assim um campo polêmico, tratado como mero programa político à parte. Uma das principais é, sem dúvida, a contradição entre a legislação vigente e a prática efetiva das escolas. Há uma carência de discussões no campo da educação relacionada à análise do significado das políticas e gestão da educação na dimensão da práxis e da reorientação dos objetivos educacionais, que põe em xeque a própria civilização quando favorece a reprodução das desigualdades no ensino.

Destaca-se a necessidade de tomar a questão das diferenças e do direito universal à educação básica para repensar e compartilhar olhares sobre aspectos da formação política e humanizadora de professores, das experiências e valores fundantes para a defesa e a promoção dos direitos humanos à educação inclusiva (UNESCO, 2015). É a partir da discussão sobre a universalização da garantia de direitos, que trazemos elementos para pensar nas transformações possíveis da educação. A democracia depende da ação humana livre que a institui e reitera cotidianamente, nada podendo ser deixado ao acaso ou no transcurso da história, pois não há um mecanismo independente dos sujeitos que asseguraria o seu funcionamento³.

Afinal de contas, quais são os impactos da emergência de políticas e gestão da educação irrefletidas, neoliberais ou exigidas como uma nova forma de atuação no campo educativo? Ou, que consequências o “[...] chamado mal-estar da democracia contemporânea” (VALIM, 2018, p. 30) traz aos professores, no momento em que são afastados das disputas políticas para implementação de leis (neutralização do exercício democrático), cuja ideologia neoliberal propaga noções negativas sobre a política e a ineficiência e inoperância do Estado, facilitando a apropriação da coisa pública pela iniciativa privada, sem oposições? Há uma desconexão entre políticas públicas de formação e o trabalho cotidiano dos professores na realidade escolar? Quais ações as escolas têm empreendido para a formação permanente de professores cidadãos e comprometidos, em face das atuais políticas de formação de cunho neoliberal? Tais questões representam desafios compreensivos à ampliação de conhecimentos, aqui relacionados às relações e caminhos hermenêuticos, intrinsecamente coordenados pela linguagem e pelas abordagens bibliográficas e intertextuais embasadas na realidade (CONTE, MARTINI, 2019).

Se o (re)conhecimento de políticas e gestão da educação não se justifica na pura escolha individual, mas tem a ver com a vida coletiva, o nosso objetivo é o de sistematizar algumas perguntas sobre a relação entre educação e políticas democráticas (SAVIANI, 2012; HYPOLITO, 2012; CANDAU, 2016; MAINARDES, 2017), tendo por base o pensamento de Martha Nussbaum (2013; 2017) em alinhamentos com pensadores da cultura que lançam suas críticas às políticas obscuras e impositivas de organismos internacionais, que regem as atuais políticas educacionais no

³ Por exemplo, as reivindicações de movimentos negros e feministas, grupos ecológicos, movimentos de grupos indígenas e outros, atestam a necessidade de se aprofundar as relações de solidariedade, justiça e alteridade para o pleno exercício da cidadania manifestada pela diversidade democrática.

Brasil (CHAUÍ, 1994; FREIRE, 2001; ARENDT, 2007; TREVISAN, 2021). O texto busca a posição destes autores para compreender os impasses do campo das humanidades, em termos de despolíticação em vigor (ausência de formação cidadã do professor), substituindo a política democrática de direito por formas de controle social (VALIM, 2018).

A FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADÃ DO PROFESSOR — O QUE DIZEM OS DADOS?

De acordo com Trevisan (2021), são raros os trabalhos que associam a crise da autoridade do professor e a perda de seu status com as formas de violência do ponto de vista da biopolítica⁴, pois, geralmente, esse fenômeno está atrelado às investigações das precárias condições de trabalho e ao desprestígio salarial para seguir na carreira. Aliás, pouco se conhece no contexto da literatura acadêmica e mesmo dos debates nacionais e internacionais⁵ sobre sua organização e funcionamento. Neste diagnóstico, o autor nos provoca dizendo que precisamos “[...] pensar a crise da autoridade docente e a eclosão da violência na escola em linha direta com a incompreensão da vivência democrática da educação” (TREVISAN, 2021, p. 13). O trabalho do professor também sofre mutilações pela quantidade de aulas e tarefas administrativas que se acumulam, tornando quase inviável um tempo qualificado para as atividades da vida democrática, de pesquisas, de leituras sobre políticas e gestão educacional, em termos de formação política permanente. Tais debates nos levam a pensar em situações de desigualdades sociais, corrupção e redes de infoexclusão, que sob a ótica empresarial ou do mercado privado são traduzidas por Boaventura Santos (2020, p. 29-30): “[...] os governos vão recorrer à repressão até onde for possível, e em qualquer caso procurarão que os cidadãos baixem ainda mais as expectativas e se habituem ao novo normal”.

As ideias de igualdade e liberdade para nós, vão muito além da sua regulamentação jurídica formal, visto que se os nossos direitos não são garantidos temos o direito de lutar por eles e exigí-los (CHAUÍ, 1994). É esse o cerne e o coração da democracia: a criação de direitos. E no Brasil, presenciamos cada vez mais o assalto às nossas liberdades. Vivenciamos uma crise que fere os benefícios básicos dos cidadãos de todas as idades e em suas diversas necessidades. Uma crise que, para Aruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), mostra-se como um importante momento de despertar as dimensões políticas e uma oportunidade de transformação social. Cabe abordar os desafios do nosso país na conquista e manutenção da democracia, tendo em vista que a política econômica neoliberal agrava as desigualdades educacionais, inclusivas e socioculturais, provocando violências (NUSSBAUM, 2013).

Consideramos que a cultura traz ambiguidades, como a história da formação humana (*areté, paideia, bildung*), porque é tecida “[...] de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar” pela instrução ou competência (CHAUÍ, 1994, p. 124). A autora defende um ensino humanista que percorra o convite ao pensamento de filósofos, cientistas e artistas, mas que também se debruce em políticas educacionais voltadas ao trabalho em torno das experiências novas, para que o professor auxilie seus estudantes a fazerem a passagem da experiência vivida à experiência compreendida. Charlot (2006, p. 15) diz que:

⁴ Biopolítica é um conceito usado para regulamentar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana, já o elemento regulamentador de uma multiplicidade biológica é o biopoder.

⁵ A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas busca assegurar uma educação equitativa, de qualidade, inclusiva e ao longo da vida para todos.

[...] educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos.

Levando adiante esse debate, analisar a questão das políticas e gestão da educação, buscando projetos socioeducacionais que visem ampliar as esferas de compreensão da realidade, de participação, reflexão, compromisso e responsabilidade social, vinculando os meios necessários à formação cultural de professores de maneira não excludente (do saber, da justiça social, da liberdade, da inclusão), é o nosso grande desafio. O combate à exclusão social passa por ações de inclusão cultural, de respeito às diferenças, de reconhecimento da diversidade e da pluralidade de nossos saberes e fazeres. Isto é, a partir da ampliação das noções de racionalidade podemos desenvolver alternativas para os discursos educacionais transpondo o descrédito dos meios tradicionais. Sem dúvida, é necessário o surgimento de novos critérios para a correção e a coerência destes discursos com a manifestação de sentido do mundo, potencializando a instância formativa da racionalidade que se faz presente na linguagem.

A atitude hermenêutica é justificada na interpretação dos fenômenos concretos da realidade política, de aprendizagem social, cultural e histórica, em que são pautadas as dinâmicas da experiência do trabalho coletivo. Daí o nosso papel ativo para revisar os mitos em torno da pedagogização dos discursos legais. Esta tendência reporta-se há pelo menos três séculos e interfere diretamente na relação de reconhecimento que construímos em atuação sociopolítica e educacional. Arendt (2007, p. 247) nos ajuda a lembrar que “[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, também, se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”.

A partir da expressão de um olhar de revisão e atualização das leituras de mundo, trazendo novidades para enriquecer a formação humana e cultural vigente, entendemos com Freire (1987, p. 32) que: “Não se liberta os homens, alienando-os, doutrinando-os ou manipulando-os, mas a libertação autêntica é a humanização em processo”. Há uma preocupação crescente em torno de questões que envolvem as políticas educacionais e a gestão escolar, mas, gostaríamos de trazer à tona quais tabus reverberam ou são desconstruídos pelos professores através das bases epistemológicas que produzem sentidos sobre a ação.

Em pesquisas recentes nesse campo, identificamos algumas discussões, projetos e inúmeras políticas públicas associadas a marcas neoliberais com maior expressividade voltada à formação continuada de professores, dentre elas, destacam-se: formação centralizada e parcerias com o setor privado em municípios; presença de centros de formação para professores das redes municipais e coordenadores pedagógicos, com formadores externos (empresas privadas); cursos de certificação *Google for Education*, com vinculação a avaliações externas (Prova Brasil etc.); impacto na carreira docente em estados e municípios envolvendo organização da dimensão pedagógica, metas e ações, projeto político pedagógico e planejamento escolar (RAMOS, 2013; RAUBER, 2019; NUSSBAUM, 2017).

Em relação ao referencial teórico com vista à orientação de políticas públicas para a formação de professores (inicial e continuada) no Brasil:

Vários são os levantamentos que a área tem produzido nas últimas duas décadas. Alguns desses estudos focalizam aspectos mais regionais da produção (PEREIRA, 2014); outros discutem as incongruências da composição do campo de pesquisa (SANTOS, AZEVEDO, 2009; SANTOS, 2014); outros ainda debatem aspectos teóricos das pesquisas do campo (TELLO, MAINARDES, 2012, 2015a, 2015b; MAINARDES, TELLO, 2016); há ainda trabalhos sobre o surgimento e a constituição histórica do campo de pesquisa em políticas e gestão da educação (STREMEL, 2016; SILVA, SCAFF, JACOMINI, 2016); tem-se aqueles que versam sobre a produção acadêmica acerca de determinada temática do campo (SOUZA, 2007; CUNHA, 2009; SILVEIRA, TAVARES, SOARES, 2013); e há estudos que buscam algum panorama da produção acadêmica do campo. Dominantemente se observaram os trabalhos apresentados em anais de eventos (SOUZA, 2014, 2016; AROSA, 2013). Mas, seguramente um dos mais emblemáticos estudos foi desenvolvido por Wittmann e Gracindo (2001), que coordenaram uma ampla investigação sobre a produção do campo entre 1991 e 1997. (SOUZA, 2019, p. 2-3)

Aqui, particularmente nos interessa pensar a formação política de professores, compreendida como todas aquelas ações que contemplam a formação para o exercício do magistério de modo qualificado. Identificamos, por exemplo, um infográfico acerca das políticas educacionais do Brasil, de 1988 até 2021, que traça um panorama em torno da abrangência da legislação, conforme Instituto Unibanco⁶. Percebemos que os dados trazem muito mais pesquisas sobre políticas e gestão educacional por meio de leis e parâmetros internacionais, mas não explicitam estudos sobre o tema da formação política de professores, talvez pela complexidade da temática inclusive em pesquisas acadêmicas. O campo da formação de professores no Brasil já delimitou algumas sínteses apontando para os desafios do que representa atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, visto que se observa um silêncio em relação ao atendimento das diferenças e diversidade cultural em todas as instâncias da educação e da formação (ANDRÉ, 2002).

Ao realizarmos uma breve busca no sistema da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)⁷, com as palavras políticas educacionais gestão escolar, em todos os índices, identificamos 43 resultados sobre a temática, sendo a maior parte dos últimos anos, publicados em revistas qualificadas, a saber: 2021 – 8; 2019 – 7; 2012 – 4; 2015 – 3; 2017 – 3; 1999 – 2; 2014 – 2; 2016 – 2; 2018 – 2; 2002 – 1; 2003 – 1; 2005 – 1; 2006 – 1; 2007 – 1; 2008 – 1; 2009 – 1; 2010 – 1; 2011 – 1; 2022 – 1. Neste conjunto de produções científicas sobre políticas educacionais e gestão escolar da plataforma (de 1999 a 2022) estão incluídos 38 artigos, 2 artigos de revisão, 1 resenha de livro, 1 editorial e 1 outros. As áreas temáticas estão, em grande parcela, na educação (36) e na área social (13), incluindo também estudos na sociologia, administração, gerenciamento, psicologia, antropologia, demografia, economia, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, entre outras. A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, analisamos as principais tendências políticas e alinhamentos, estabelecendo um diálogo com as legislações educacionais (leis, normativas e diretrizes), a Constituição Federal e, especialmente, as estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com destaque para os processos avaliativos e os censos escolares realizados historicamente.

⁶ *Link:* <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/11/politicas-educacionais-do-brasil.pdf>. Acesso em 23 abr. 2023.

⁷*Link:*

<https://search.scielo.org/?q=pol%C3%ADticas+p%C3%ABlicas+gest%C3%A3o+escolar&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&q=pol%C3%ADticas+educacionais+gest%C3%A3o+escolar&lang=pt>. Acesso em 23 abr. 2023.

O panorama de análise nos mostrou que são recorrentes os estudos acerca das questões de gerencialismo e gestão com 17 trabalhos. Em segunda posição estão as preocupações em torno dos indicadores de avaliação com onze estudos (11). Em seguida, observamos os debates sobre gestão participativa, compondo nove produções (9). A temática da formação de professores e políticas de carreira está presente em apenas três (3) pesquisas e, por último, identificamos nessas buscas, a problemática das políticas de educação inclusiva em duas (2) ocorrências. Embora apareça a formação de professores e políticas de carreira e das políticas de educação inclusiva, observa-se que há pontos fracos ou a falta de um olhar mais cuidadoso com a formação cidadã do educador. Além disso, diagnosticamos que as pesquisas de 2017 e 2018 dão ênfase maior à administração de políticas de gestão (diretores) e avaliação de provas. Vamos comentar brevemente estes 3 artigos que se preocupam com a dimensão política da formação do educador.

Chama a nossa atenção as temáticas que integram o horizonte de investigações, especialmente em torno do primeiro artigo intitulado: as segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil (OLIVEIRA, 2021), publicado na Revista Brasileira de Educação, quando afirma que “[...] guiadas pelos princípios da nova gestão pública [e reformas escolares] que resultaram na fragmentação da profissão docente. [Há uma] tendência à maior individualização da profissão docente mediante políticas de responsabilização, mas também da formação de professores e políticas de carreira” (OLIVEIRA, 2021, p. 1). Neste aspecto, as segmentações históricas deram origem a uma padronização das políticas de formação do educador, culminando na fragmentação e na individualização da profissão docente. Desse modo, os estudos em políticas educacionais se apresentam como denúncia de natureza teórica e abordam questões amplas do processo de formulação de políticas. Englobam influências e mudanças no processo de formulação de políticas de Estado, assim como percursos históricos das políticas educacionais que contribuíram para o estado crítico atual da profissão e sua falta de reconhecimento.

Há pesquisas de revisão das políticas realizadas até 2015, compreendendo a educação como uma prática social e um ato político, com base na SciELO e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), tal como o segundo artigo analisado: A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento (SOUZA, 2019), publicado na Revista Educação & Sociedade. O estudo “[...] compara cinco categorias: Estado e educação; direito à educação; financiamento da educação; gestão escolar; e público e privado na educação” (SOUZA, 2019, p. 1). Além disso, a perspectiva teórico-educacional se pauta nos organismos multilaterais, tais como: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Banco Mundial.

Muitas discussões e pesquisas não têm medido esforços no sentido de buscar o enfrentamento de questões cruciais no plano pedagógico, como o reconhecimento dos processos legais e as formas de respaldá-los no espaço das instituições educativas, assim como a discussão sobre o papel da formação política e da gestão da educação, figurados ainda entre tabus e idealizações, visto que os saberes se misturam e se relacionam na formação (NUSSBAUM, 2017). Do conjunto de artigos coletados, o terceiro estudo sobre A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida (HECKERT, ROCHA, 2012), publicado na Revista Psicologia & Sociedade, aborda as tensões da medicalização e da judicialização nas escolas, indicando que as “[...] mudanças no processo educacional requerem interferências no modo de funcionamento das políticas e no regime de enunciação do que tem sido configurado como problema e desafio a ser enfrentado pela escola pública” (HECKERT, ROCHA, 2012, p. 85). As autoras visam “[...] analisar as tecnologias de poder que têm tecido as práticas educacionais na contemporaneidade, apontando a escola contemporânea como espaço estratégico de gestão da vida” (HECKERT, ROCHA, 2012, p. 85). Com base em indagações advindas das pesquisas realizadas em escolas públicas, discutem:

[...] os efeitos dos novos processos de governo da vida que vêm se intensificando no cotidiano escolar, ressaltando como as artes liberais de governar a vida tecem novas práticas de normalização distintas das clássicas tecnologias disciplinares de poder. [Apontando] que a medicalização do aprender e a judicialização das questões escolares têm se constituído como um dispositivo biopolítico de controle dos modos de existência. (HECKERT, ROCHA, 2012, p. 85).

O que estas pesquisas trouxeram até agora foi uma fenda para analisarmos algumas dimensões polêmicas que potencializam novas transformações, especialmente as que são realizadas em textos das leis e nos programas de capacitação profissional dissociados do que se passa nas experiências do trabalho cotidiano dos professores nas escolas. A questão não está apenas na pedagogização do ensino e na ordem curricular comum da generalização de metas e controles, mas na convocação a projetos de ação interdisciplinares, inclusive de acolhimento às turbulências do trabalho pedagógico, no sentido de favorecer escolhas e experimentações na luta permanente, criando possibilidades de um olhar sensível a projetos em torno de necessidades e vulnerabilidades das demandas concretas. Contudo, reconhecer as experiências pedagógicas, os currículos ocultos, “[...] acompanhar o que se passa na escola e interferir no estado de coisas instituído implica colocar em análise o modo como as artes de governar tem engendrado práticas de gestão, de trabalho e de formação” (HECKERT, ROCHA, 2012, p. 92).

O fio condutor aqui não está em criticar os assuntos e temáticas rastreados ou os temas recorrentes, mas evidenciar que os processos desenvolvidos em espaços sociais amplos e diversos, dentro e fora da universidade, é que dão a tônica de uma formação política e autoeducativa. Os debates em espaços sociais ampliados estão cada vez mais reduzidos nos processos de formação e esse descuido em termos de formação cidadã é que nos mantém circunscritos aos resultados alcançados e aos juízos de valor institucionalizados. Por isso concordamos com Mainardes (2017, p. 17), ao expressar que os desafios para a consolidação das políticas educacionais são, em ordem de importância:

O primeiro desafio refere-se à necessidade de ampliar o conhecimento acerca dos fundamentos teórico-epistemológicos que têm sido utilizados pelos pesquisadores do campo da política educacional. Há, pelo menos, três desdobramentos dessa questão: a possível validade da explicitação de opções epistemológicas nos relatórios de pesquisa (publicações), a importância do uso consciente e reflexivo das teorias, e as possibilidades e limites do pluralismo como perspectiva epistemológica.

As dimensões dialógica, processual, contextual e da (auto)crítica, que oferecem uma sustentabilidade problematizadora da própria realidade ainda ficam de fora dos espaços formativos, o que pode recair num discurso recorrente de mera aprovação, descrição e incorporação das políticas, sem envidar a crítica e as tensões ao sistema teórico. O professor que discute, argumenta e advoga, cedeu lugar para o consumidor passivo que reforça o discurso comum e aceita por todos. Já não desperta para a vida política e a formação cidadã, pois está imerso em uma complexidade de relações o tempo todo, lutando pela própria sobrevivência ou reconquista de direitos.

PROBLEMATIZANDO LACUNAS NA FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADÃ DO PROFESSOR

Como vimos, alguns debates sobre políticas e gestão educacional foram ampliados de 2005 até hoje, trazendo as dimensões dos currículos ocultos e em ação nas contextualizações de estudos

da atualidade. Alguns textos apontam a importância da formação permanente, porém, ressaltam que ela fará sentido se forem discutidos aspectos que façam parte do cotidiano da escola, das famílias e das comunidades. Ao pensarmos a educação por este viés, trazemos a importância da reflexão sobre uma práxis que compreenda as diferenças entre teoria e prática, em termos de comportamentos e atitudes de reflexão evocados em espaços de escuta e de fala. Nessa perspectiva, quando ofertados esses espaços formativos a partir de propostas de ações mobilizadoras do olhar interdisciplinar, muitos professores revelam que os debates teóricos ajudam a alterar significativamente a compreensão que tinham dos processos de ensino e de aprendizagem, a ponto de repensarem a sua prática para (re)planejamentos (CONTE, 2020). Ainda, denotam o quanto a promoção de encontros com os profissionais ressignifica as práticas pedagógicas, pois os professores são capazes de refletir e modificar seus saberes e as artes do ofício, da humana docência, para a (re)existência do cotidiano escolar. Cabe lembrar o que Nadja Hermann (2003, p. 88) comenta a esse respeito:

Desde as políticas até a organização curricular, o fazer pedagógico tenta se traduzir numa técnica (técnica de leitura, técnica de trabalho de grupo, técnica de pesquisa, passando pelas tecnologias informatizadas). A existência da técnica tem como pressuposto um certo aparato conceitual que permite a ação intervencionista. Não há nada de errado com a técnica, exceto quando ela tutela o processo sem tornar explícita as bases de seu procedimento e quando ela pretende encerrar a produtividade de um processo – que consiste na abertura ao outro – em suas regulações lógicas.

Conte (2005, p. 8-9) corrobora tais argumentos, reforçando:

A partir da análise de alguns documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica) que regulamentam a formação de professores no Brasil, é possível perceber a existência de uma verdadeira ansiedade *tecnicizante* proveniente de uma tradição positivista de se fazer ciência, onde o domínio da metodologia, compreendida como domínio de procedimentos e técnicas, assume papel essencial. São ecos dessa tradição que ressoam fortemente no campo educacional, materializando-se através de conceitos como competências, habilidades, eficiência, produtividade, que buscam sua legitimação com base no melhor desempenho funcional dos professores.

Diante disso, perguntamos: Quais são as exigências contemporâneas para o trabalho educativo? Gatti (2012) aponta que para uma mudança real no campo da educação faz-se necessário o exercício reflexivo do professor sobre sua prática e retomá-la com as devidas mudanças. Apenas aceitar opiniões ou informações prontas advindas de formações terceirizadas, sem a devida reflexão a partir da experiência, não promove o que acreditamos ser a formação docente apropriada às demandas flexíveis da atualidade. A formação alinhada à pesquisa científica e embasada em dados requer:

[Partir] dos resultados de uma análise crítica do contexto social e da situação real na qual o ensino de uma matéria escolar se atualiza. A produção de coerência, orientada para a ação, assim como da contextualização social, se torna central. Assume-se a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar. (GATTI, 2012, p. 25).

As produções políticas e normativas que são alvo de problematizações, no que diz respeito à formação e ao campo de atuação docente, vem de longa data no contexto brasileiro. De fato, remonta à década de 1930 do século XX, tendo por marco a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), fomentado por Anísio Teixeira, aliando a esta iniciativa, a criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), também veicula políticas públicas voltadas à educação (SAVIANI, 2012).

Bernadete Gatti *et al.* (2019), em um potente trabalho sobre a realidade dos professores, oferecem um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Destaca a complexidade que envolve o ensinar a ensinar e o aprender, indicando a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, os limites dos recursos financeiros destinados e a dificuldade de fornecer o apoio para a realização das mudanças esperadas. Soma-se ainda uma outra razão, a “[...] limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro” (GATTI, BARRETO, 2009, p. 201). Em busca de uma síntese dos dados disponíveis, em linhas gerais:

Os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula. [...] o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores. (GATTI, BARRETO, 2009, p. 221).

Autores como Vera Candau (2016); Nóvoa (1995, 2000); Gatti e Barreto (2009); André (2002, 2016); Saviani (2012, 2016a, 2016b); Vaillant (2016); Imbernon, Shigunov Neto, Fortunato (2019), entre outros, vêm insistindo que a formação permanente precisa assumir características de trabalho colaborativo e em rede solidária entre universidade e educação básica. São muitas as competências profissionais de formação e do trabalho docente noticiadas, algumas inclusive no escopo das difundidas *práticas inovadoras*, entretanto, ainda carentes de estudos e sistematizações da área (ANDRÉ, 2016). Algumas delas estão presentes na crítica de Ball (2005, p. 548), quando refere:

[...] a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a vida na sala de aula e o mundo da imaginação do professor [...] aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em pedagogia.

Corroborar essa discussão o artigo *Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista*, que aborda a questão da regulação das políticas educacionais, de controle do trabalho pedagógico e da gestão escolar, na perspectiva da internacionalização, analisando a agenda da política educacional de programas vigentes na rede estadual de São Paulo (PERRELLA, ALENCAR, 2022). Segundo os autores, as iniciativas justificadas na melhoria da qualidade do ensino e na gestão democrática (participativa) do ensino, na verdade, evidenciam a gestão de um controle voltado para resultados e estão circunscritas a “[...] arranjos público-privados, associação entre metas de índices, desempenho de estudantes em avaliação externa e remuneração por bonificação e papel do professor coordenador como executor do currículo sob moldes técnicos e padronizados” (PERRELLA, ALENCAR, 2022, p. 1).

Tudo indica que o trabalho do professor reduzido a mero fator de produção, de razão técnica ou de pedagogias invisíveis de gerenciamento não pode sustentar a cidadania. Cada vez mais são publicadas resoluções e leis com ares de reformas que maximizam o desempenho do ensino, tornando os professores sem poder político-profissional e reféns de decretos externos, vinculados à culpa e ao tormento de querer ser *um bom professor* (BALL, 2005). Ainda de acordo com o seu diagnóstico, é justamente a cultura da gestão e do desempenho que atuam:

[...] como duas das principais tecnologias da reforma educacional que envolve a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder, as quais terminam por sonegar o espaço à constituição da identidade profissional dos professores como prática ético-cultural. (BALL, 2005, p. 539).

Exemplos na legislação educacional brasileira não faltam nesse sentido, determinando referenciais docentes para formação continuada de professores. Ao mesmo tempo, a ideia de um estado forte tem influenciado os professores, na medida em que uma *autonomia autorizada* passa a desenvolver um trabalho mais fortemente padronizado, racionalizado e policiado. Portanto, hoje vivenciamos profundas mudanças que tem impactado a qualidade da educação pública, colocando em evidência as condições do trabalho pedagógico e da profissão. O cenário atual reflete as exigências externas, das forças do mercado neoliberal, enrijecidas nos desejos de uma eficiência proposta pelo ensino hegemônico, que tende a reduzir a experiência e alienar o sujeito ao neoliberalismo⁸.

A educação sinaliza urgência de mudança estrutural desde que esta esteja, de fato, voltada para a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade, tanto local quanto globalmente. Libâneo (2002, p. 195) já pontuava que “[...] a educação, mormente a escolar, precisa reciclar-se para assumir seu papel nesse contexto como agente de mudança, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa”. No entanto, o cenário atual aponta para o sentido oposto a esta proposta.

[...] entre as várias medidas autoritárias que vêm sendo encaminhadas nesse contexto pós-golpe encontra-se o famigerado projeto escola sem partido que, proclamando a neutralidade da educação diante da política, busca estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em face da política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de preparar seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. (SAVIANI, 2018, p. 303).

Como resultado nefasto dessas reformas, alguns autores têm demonstrado os seus efeitos colaterais, como manifesta o artigo “Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa” (ZUIN, 2017), que apresenta uma problematização dos ritmos alucinantes e da relação entre estudantes e seus professores, chamando a atenção para o fenômeno crescente do *cyberbullying* (*bullying* virtual), um tipo de violência contra a autoridade dos professores. Nas palavras Bernard Charlot (2014, p. 50), o professor que convive com estágios de desenvolvimento humano, aceita a mudança e se esforça para transformar-se, mas, quanto mais

⁸ Freire (2000, p. 44) aborda o projeto hegemônico neoliberal, hostil a toda forma de solidariedade, destacando que a pedagogia radical precisa “[...] jamais fazer nenhuma concessão às artimanhas do pragmatismo neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos”, cuja máxima é menos Estado e mais mercado, iniciativa privada e governança.

difíceis as condições de trabalho, mais predominam os esforços para sobreviver, “[...] esvaziando o sentido da inovação”. Charlot (2014, p. 1) comenta ainda que:

Ser Professor(a) sempre é um desafio, sejam quais forem a sociedade e o contexto. [...] As formas como se desenrola esse desafio e se vivem essas contradições são relacionadas com o contexto social e cultural. Estamos vivendo, na sociedade contemporânea, profundas mudanças na relação com o desejo e na relação com o saber. Além disso, essa sociedade está pedindo ao Professor cada vez mais coisas, muitas vezes vagas e até contraditórias. Por exemplo, o Professor deve ser construtivista em uma escola organizada para práticas tradicionais e com alunos que querem, antes de tudo, passar de ano. O que fazer? Chorar? Ou considerar que o trabalho do Professor, na sociedade contemporânea, é, ao mesmo tempo, impossível de ser feito e mais importante do que nunca. E, talvez, mais interessante...

Ao analisar as políticas e gestão da educação e os saberes que insurgem e se renovam no tempo presente, fortalecemos as vozes silenciadas em formas de (re)existência. O diálogo com a criação de estratégias formativas transformadoras, a partir das políticas educacionais, inspira novas práticas para que possamos alternar as construções de espaços de saber, com projetos dialógicos, superando as regulamentações apenas burocráticas (ARELARO, 2020). Tudo isso para responder a questão: qual é o sentido das políticas e gestão da educação no tempo atual em relação à formação política-cidadã do professor? Novamente, Gatti (2012, p. 28-29) retoma a importância de nos atermos aos processos pelos quais a educação deveria ser conduzida.

Pode-se dizer que conhecimento em educação nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos, desde que se faça uma construção axiológica. Sem o retorno à prática e sem a passagem pela axiologia, o conhecimento se arrisca a ser apenas um simulacro. A pesquisa é concebida sobretudo como pesquisa-ação, em variadas possibilidades, procurando assegurar uma inter-relação entre a pesquisa formal e os procedimentos da investigação na e/ou com a ação, porém, criando teorizações e fundamentando-as.

Os caminhos metodológicos constituem uma forma de aprender e produzir conhecimento em rede, na práxis de coletivos historicamente excluídos, no dizer de Freire (1978, p. 15), “[...] cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar”.

É importante a criação de redes de autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25-26).

Há, na história da educação do Brasil, desde os jesuítas até os nossos dias, uma resistência a investir na educação, mesmo no que é determinado por lei, pois o Estado não se preocupa com o financiamento da escola pública (SAVIANI, 2012). Contudo, é impossível mapear todas as tendências e os impactos das políticas na educação, porque tais dimensões sintetizam contradições formativas, novas questões e paradoxos educacionais, em seus aspectos organizativos atravessados

pelo controle, disseminados pela racionalidade econômica e mercantilização do conhecimento (ARELARO, 2020).

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Na tentativa de apropriação das teias políticas da educação, que são os caminhos da luta pelo humano e pelo reconhecimento da presença do outro, visto que a razão de ser da política está na liberdade e na emergência do espaço público, problematizamos o direcionamento das políticas públicas à ampliação do exercício da democracia em educação. Em discussões atualizadas, fazemos alguns recortes às capturas que a gestão da educação promove ao referendar os valores de mercado (NUSSBAUM, 2013). Tudo indica que as experiências insurgentes acerca de políticas de organização curricular, de espaços, tempos, trabalho docente, relações com as famílias e comunidades, bem como as relações de gestão permanecem periféricas, obedecem a um fenômeno de subordinação crescente às necessidades impostas pelo capitalismo em crise (CANDAUI, 2016). Tais medidas são apresentadas como reformas educacionais sem alternativa para práticas colaborativas.

São muitos os impasses e as urgências do cenário educativo contemporâneo, mas o tratamento dado ao professor na atualidade é relegado à categoria de proletariado, limitado ao trabalho da economia de mercado, cada vez mais *commoditizado* (ANTUNES, 2018). O sistema educacional e as políticas públicas têm exercido um controle sobre as escolas e isso apresenta um forte entrave ao trabalho e à formação pedagógica, uma vez que trabalhar com projetos dialógicos, interdisciplinares e com práticas colaborativas são colocadas à prova e desvalorizadas pelas políticas educacionais, especialmente no que se refere à remuneração⁹, condições de trabalho, experiência profissional e carreira. Na verdade, para o trabalho pedagógico é fundamental contemplar as dimensões humana, técnica e política do ser professor, mas, ao mesmo tempo, os docentes são apontados como responsáveis por sua própria formação e isso é aceito “[...] como algo natural e não como um problema de carreira ou de políticas educacionais mais amplas” (HYPOLITO, 2012, p. 215). A influência das políticas neoliberais de formação de professores no trabalho docente nas escolas é sumamente relevante, pois acaba levando ao controle, ao acomodamento do professor, impedindo a formação política e cidadã. As atuais políticas públicas de formação deveriam cuidar da formação cidadã e política do professor, para além de um cunho apenas neoliberal, prescritivo e controlador, recuperando a razão de ser da política cultural dentro de intencionalidades participativas, cooperativas e de direitos iguais para todos, no diálogo comparativo com as tensões dos organismos internacionais. Esse tema merece nossa atenção e demanda uma formação permanente, processual, crítica, para não ficarmos alheios aos conhecimentos e à formação política, que exige de nós reflexão e aberturas para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Plurais, Revista Multidisciplinar*, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2016. DOI: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

⁹ Cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para professores da escola pública (Lei n. 11.738/2008) e da meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024.

- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARELARO, Lisete. *Escritos sobre políticas públicas em educação*. São Paulo: FEUSP, 2020.
- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 221-247.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- ARUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CONTE, Elaine. *O compromisso pedagógico com a formação da opinião pública crítica*. 2005. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.
- CONTE, Elaine (org.). *Educação permanente e inclusão tecnológica*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.862>.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, Maranhão, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143455>.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6. ed. Brasiliense, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. São Paulo: Autêntica, 2014.
- CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria F. Fenomenologia e hermenêutica: um desafio para a educação? *Veritas*, Porto Alegre, v. 64, n. 2, p. 1-28, e28372, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2019.2.28372>.
- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? *Revista HISTEDBR online*, Campinas, v. 15, n. 65, p. 178-200, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil*. Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO/MEC, 2009. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em 23 abr. 2023.
- HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, p. 85-93, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400013>.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-230.
- IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Ed. Hipótese, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, e173480, p. 1-25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>.
- NÓVOA, António. Ways of saying, ways of seeing public images of teacher (19th -20th Centuries). *Pedagógica Historica*, v. 36, n. 1, p. 21-52, 2000. DOI: <http://hdl.handle.net/10451/675>.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Com a colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- NUSSBAUM, Martha. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos*. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260095, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260095>.
- PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'anna; ALENCAR, Felipe. Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista. *Educação em Revista*, v. 38, e25020, 2022. DOI: <http://doi.org/10.1590/0102-469825020>.
- RAMOS, Marilú Dascanio. *Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do ensino fundamental*. 2013. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.908519>.
- RAUBER, Vanessa Daiane. *Currículo escolar nos planos de gestão de escolas estaduais de Santa Catarina: campos em disputa*. 2019. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2019. DOI: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3324>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Ed. Almedina, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 234, p. 291-322, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i234.442>.

- SAVIANI, Dermeval. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016a.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, n. 4, p. 54-84, ago. 2016b. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.
- SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998–2015): atualizando o estado do conhecimento. *Educação & Sociedade*, 40, e0207654, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207654>.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. Autoridade, violência e educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, p. 1-23, e20190016, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0016EN>.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Unesco, 2015. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em 23 abr. 2023.
- VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa - Docencia*, n. 60, p. 6-13, diciembre 2016. DOI: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>.
- VALIM, Rafael. *Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo*. São Paulo: Ed. Contracorrente, 2018.
- ZUIN, Antonio Álvaro Soares. *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos professores na era da concentração dispersa*. São Paulo: Loyola, 2017.

Submetido em maio de 2023
Aprovado em junho de 2023

Informações dos autores

Elaine Conte
Universidade La Salle (UNILASALLE, Canoas, RS).
E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0204-0757>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8885390885955168>

Amarildo Luiz Trevisan
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, Canoas, RS, Brasil) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).
E-mail: trevisanamarildo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2534601801498544>

Fabiane Rodrigues dos Santos
Universidade La Salle (UNILASALLE, Canoas, RS, Brasil)
E-mail: fabiane.santos0295@unilasalle.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7152-6040>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2935745044172368>